

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ

**«Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ
ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

ΑΘΗΝΑ Ν. ΡΟΥΠΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013

Ημερομηνία αίτησης της κ. Ρούπα Αθηνά:

12-4-2013

Ημερομηνία Ορισμού Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Συνεδρία της αριθμ. 487/13-03-2013

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Επιβλέπουσα:

Σακελλαρίου Μαριγούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Μπουρνέλλη Παγώνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Ράτσικας Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Η επταμελής εξεταστική επιτροπή

Σακελλαρίου Μαριγούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Μπουρνέλλη Παγώνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Ράτσικας Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Παγγέ-Λέκκα Πολυξένη, Καθηγήτρια, του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Θεοδωράκου Καλλιόπη, Καθηγήτρια, του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Τυροβολά Βασιλική, Καθηγήτρια, του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Χατζηχαριστός Δημήτριος, Καθηγητής, του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

© Copyright 2013 Ρούπα Ν. Αθηνά

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολές Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

«Η δύναμη της μουσικής στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων
χειρισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»

ISBN

Η έγκριση της Διδακτορικής Διατριβής από την Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα Ν.5343/32 αρθρ.202 παρ.2 (Νομική κατοχύρωση του Παιδαγωγικού Τμήματος).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες συνιστούν ένα βασικό είδος δεξιοτήτων για το αναπτυσσόμενο άτομο καθώς αποτελούν τη βάση επί της οποίας θα στηριχθεί όλη η μετέπειτα εξέλιξη του συνόλου της προσωπικότητάς του. Οι βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων είναι ένα μόνο μέρος των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και είναι σημαντικές διότι, μεταξύ των άλλων, διαμορφώνουν την κινητική βάση για συμμετοχή και επιτυχία σε κάθε είδος φυσικής δραστηριότητας και αθλητικής δεξιότητας στα χρόνια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής. Αναπτύσσονται δε με την εφαρμογή ποικίλων προγραμμάτων φυσικής αγωγής. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση, εντός του πλαισίου ενός τέτοιου προγράμματος, της επίδρασης της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού σε παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, καταβάλλεται προσπάθεια να διερευνηθεί το εάν τα παιδιά που ανήκουν στο προαναφερθέν ηλικιακό φάσμα θα μάθουν να εκτελούν τις βασικές δεξιότητες της ρίψης, της υποδοχής, του λακτίσματος, της ντρίμπλας, του οριζόντιου χτυπήματος και του κυλίσματος καλύτερα, όταν η διδασκαλία των δεξιοτήτων γίνεται με ταυτόχρονη ακρόαση ορχηστρικών (κλασικών) μουσικών ερεθισμάτων ή όχι. Η έρευνα διενεργήθηκε σε 175 παιδιά (93 αγόρια και 82 κορίτσια) προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Μ.Ο.: $5,43 \pm 0,63$ έτη), από τα οποία τα 91 διδάχθηκαν τις δεξιότητες με ένα πρόγραμμα αναπτυξιακής φυσικής αγωγής και ταυτόχρονη μουσική ακρόαση κλασικής μουσικής (πειραματική ομάδα) και τα 84 ακολούθησαν το ίδιο πρόγραμμα χωρίς τη μουσική ακρόαση (ομάδα ελέγχου). Το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε για 20 εβδομάδες για το νηπιαγωγείο και 14 εβδομάδες για το δημοτικό. Για την εκτίμηση της επίδοσης των παιδιών του δείγματος στις δεξιότητες χειρισμού χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη έκδοση του Τεστ Ανάπτυξης της Αδρής Κινητικότητας (TGMD-2). Τα βασικά ευρήματα της έρευνας ήταν ότι: (α) τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα Φυσικής Αγωγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού των παιδιών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος- η βελτίωση μάλιστα αυτή αφορούσε στο σύνολο των υπό εξέταση δεξιοτήτων και κυμαινόταν σε διάφορα, αλλά στατιστικά σημαντικά επίπεδα και (β) η μουσική ακρόαση συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Συμπερασματικά, φάνηκε ότι όταν παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διδαχθούν τις δεξιότητες χειρισμού με

αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα φυσικής αγωγής σε περιβάλλοντα μουσικής ακρόασης, τότε αυτές αναπτύσσονται και εκτελούνται καλύτερα και αρτιότερα.

Λέξεις κλειδιά: κινητικές δεξιότητες, βασικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, TGMD-2, κινητική ανάπτυξη, αναπτυξιακό πρόγραμμα φυσικής αγωγής, μουσική, προσχολική, πρώτη σχολική ηλικία.

ABSTRACT

Fundamental motor skills are a significant kind of skills for children since they form the basis on which the subsequent development of their whole personality is taking place. Basic manipulative skills are only one part of basic motor skills and are crucial because, among other things, they form the motor basis for successful participation in every physical and sport activity during adolescence and adulthood. Basic manipulative skills development is achieved through the implementation of different types of physical education programs. The aim of this study was to investigate the effect of music listening on the development of manipulative skills in kindergarten and first grade of primary school children. To be more specific, we tried to investigate whether the five and six year-old children's performance on the basic manipulative skills would be better with the simultaneous listening of music stimuli or not. One hundred and seventy five children (93 boys and 82 girls: $M=5,43\pm0,63$) participated in the study, 91 of which were taught the skills of throwing, catching, kicking, dribbling, horizontal hitting and rolling with a developmentally appropriate physical education program while listening to pieces of classic music, and 84 were taught the same skills with the same program but without the classic music listening. The intervention program lasted for 20 weeks in the kindergarten and for 14 weeks in the early elementary classes. The Second Edition of Test of Gross Motor Development (TGMD-2) was used for the assessment of manipulative skills. The main evidences of this study were: (a) developmentally appropriate physical education programs play significant role in manipulative motor skills development- both experimental and control group exhibited large improvement in all the six skills, ranged in different but significant levels and (b) classic music listening made the above mentioned improvement even larger. Conclusively, it seems that when five and six year-old children are being taught manipulative motor skills with developmentally appropriate physical education program in settings of music listening these skills are being better developed and performed.

Key words: motor development, TGMD-2, fundamental motor skills, manipulation skills, curriculum development in physical education, music, kindergarten, first grade of primary school children.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την παρουσίαση της διατριβής μου ολοκληρώνω έναν κύκλο σπουδών που ξεκίνησε από τα χρόνια της προσχολικής μου αγωγής όπου η σχολική παιδεία σε συνδυασμό με την παιδεία της ελληνικής παράδοσης με βοήθησαν να ακολουθήσω το δρόμο των γραμμάτων και του πνεύματος.

Ως παιδί μεταναστών που μεγάλωσε μακριά από τους γονείς του, θέλω αρχικά να ευχαριστήσω τη θεία μου Βασιλική Μπουρνάζου και τη γιαγιά μου Βικτωρία Τσιλιμαντού που στάθηκαν με υπομονή κοντά μου τα σημαντικά χρόνια της παιδικής μου ηλικίας δείχνοντάς μου πόσο σπουδαίος είναι ο κόσμος των γραμμάτων.

Στα εφηβικά μου χρόνια είχα τη στήριξη του πατέρα μου Νικολάου Ρούπα και της μητέρας μου Όλγας, που μου έδειχναν με κάθε τρόπο ότι πίστευαν σε μένα.

Έτσι έφτασα στο αγαπημένο μου πανεπιστήμιο με την εισαγωγή μου στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η Ρυθμική Αγωνιστική Γυμναστική που έλαβα ως ειδικότητα και η προπονητική εμπειρία που είχα τα πρώτα χρόνια σε αυτή, με προσανατόλισαν στη σημαντικότητα που έχει η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων στο άτομο -στις μικρές κυρίως ηλικίες- καθώς αυτές οι δεξιότητες αποτελούν το αλφαβητάρι της κίνησης για όλα τα αθλήματα. Η αγάπη μου για τη μουσική και το επιστημονικό μου ενδιαφέρον για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, συνόδευσαν την προσπάθεια μου για την εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής.

Συνοδοιπόρους στην προσπάθεια μου αυτή είχα πάντα την οικογένειά μου, το σύζυγό μου Βασίλη Δ. Βασιλείου και τα παιδιά μου Δημήτρη και Νικολίνα, τους οποίους δεν έχω λόγια να ευχαριστήσω για την αμέριστη συμπαράστασή τους.

Το ταξίδι προς την "Ιθάκη" της γνώσης ήταν έμπνευση και πρόταση του αείμνηστου Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Χαραλάμπους Ε. Ανδρέα του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων τον οποίο είχα επιβλέπων μέχρι τα τελευταία βήματα αυτής της διαδρομής. Καθοδηγητής εμψυχωτής και σύμβουλος στήριξε την πορεία αυτού του ταξιδιού μέσα από το φιλοσοφικό του λόγο και τις γνώσεις του στη Μουσική και την Παιδαγωγική καθώς και μέσα από την επιστημονική κοινότητα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ευχαριστώ θερμά τον "φωτισμένο" Δάσκαλο και Συνθέτη για την ευκαιρία και τη δυνατότητα που μου έδωσε.

Ευχαριστώ θερμά επίσης: (α) την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Σακελαρίου Μαριγούλα που ως μέλος της τριμελούς επιτροπής στήριξε την προσπάθειά μου όλα αυτά

τα χρόνια και ιδιαίτερα στο τέλος αναλαμβάνοντας πλέον ως επιβλέπουσα τη διεκπεραίωση της υποστήριξης του παρόντος πονήματος, (β) την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Μπουρνέλλη Παγώνα, που ως μέλος της τριμελούς επιτροπής οι συμβουλές της στάθηκαν καθοριστικές για την προσπάθειά μου αυτή και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Ράτσικα Δημήτριο, που ως Δάσκαλος της τέχνης στήριξε το παρόν πόνημα, (γ) την κ. Κοσκολού Μαρία (Επίκουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Παν/μίου Αθηνών), και την κ. Χερουβείμ Ευγενία (Διδακτορική Φοιτήτρια του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Παν/μίου Αθηνών) για τη βοήθεια που αφορά το στάδιο της στατιστικής, (δ) την κ. Πολλάτου Ελιζάνα (Επίκουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Παν/μίου Θεσσαλίας), τη Χατζηπαντελή Αθανασία (Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής PhD Αθλητικής Ψυχολογίας) και τη Βενετσάνου Φωτεινή (Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής PhD του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Παν/μίου Θράκης) για την ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχαν στα πρώτα βήματα της παρούσας προσπάθειας.

Ευχαριστίες οφείλω ακόμα στον κ. Χρήστο Γείτονα και τα Εκπαιδευτήρια Κωστέα - Γείτονα (Παλλήνη Αττικής) για τη δυνατότητα που μου έδωσαν να διεξάγω την βασική έρευνα της παρούσας εργασίας. Η διευθύντρια του νηπιαγωγείου κ. Περτέση Άντζελα, η διευθύντρια του δημοτικού κ. Καστάνη Έλενα, ο υπεύθυνος Φυσικής Αγωγής Νηπιαγωγείου – Δημοτικού κ. Μελισσαρόπουλος Ηλίας, οι συνάδελφοι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής, κ. κ. Γιαννάκης Ανδρέας, Μηλιάς Ίωνας, Νικολαΐδου Έλσα, Νταβαντζή Σοφία, Παπαδημητρίου Ελεωνόρα, Σάλλας Φώτης, και Χρόνη Αγγελική, έδωσαν ο καθένας, ανάλογα με το ρόλο του, τον καλύτερο εαυτό τους για την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος

Τις ευχαριστίες μου επίσης οφείλω να πω στον κ. Ελευθέριο Γείτονα που μου έδωσε τη δυνατότητα να διεξάγω στα Εκπαιδευτήρια Γείτονα την πιλοτική έρευνα όπου είχα επιστημονικό σύμβουλο την Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής κ. Καραγεώργη Φαίδρα. Η επιστημονική της κατάρτιση στη φυσική αγωγή σε μικρές ηλικίες αποτέλεσε για μένα ασφαλιστική δικλίδα για να συνεχίσω την προσπάθειά μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ ξέρω ότι είναι λίγο! Επίσης ευχαριστώ τους συναδέλφους κ. Χρήστου Σοφία και κ. Χρήστου Δημήτρη οι οποίοι, μαζί με την κ. Καραγεώργη Φαίδρα αποτέλεσαν την ομάδα διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας.

Ευχαριστώ πολύ επίσης τους αφανείς ήρωες της εργασία μου, τους μικρούς μαθητές που συμμετείχαν στο πιλοτικό και βασικό πειραματικό πρόγραμμα.

Ευχαριστώ τέλος ανθρώπους του ευρύτερου περιβάλλοντος μου για τη συμπαράστασή τους και ιδιαίτερα την κ. Ελένη Μαργώνη (Νηπιαγωγό, φοιτήτρια Θεολογικής Σχολής Αθηνών) και κ. Παναγιώτα Μήκου (Ιατρός Κυτταρολόγος

Επιμελήτρια Α΄) για τη στήριξή τους στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, την Καθηγήτρια Φιλολογίας κ. Αρετή Ξ. Γαλάνη για τις φιλολογικές της παρατηρήσεις επί του παρόντος πονήματος, τους μουσικούς κ. Αντωνοπούλου Κατερίνα (Καθηγήτρια Κόρνου και Θεωρίας στο Π.Κ.Τσακάλωφ Ιωαννίνων) και κ. Μάλλιο Βασίλη (Καθηγητής Όμποε στο Π.Κ.Τσακάλωφ Ιωαννίνων) για τις πολύτιμες συμβουλές τους, καθώς επίσης και τους, κ. Σωτηρόπουλο Κωνσταντίνο (Εκπαιδευτικό Η/Υ) και κ. Κότσαλη Κωνσταντίνο (Τεχνικό Η/Υ - hardware / software) για τη βοήθειά τους στη διαχείριση του υπολογιστή. Επίσης ευχαριστώ, την κ. Χαβέλα Θεοδοσία (Μουσικό στο πιάνο, Νηπιαγωγό & Υποψήφια Διδάκτωρ του Π.Τ.Ν Πανεπιστημίου Ιωαννίνων) που ήταν κοντά μου από τις πρώτες ώρες αυτού του "ταξιδιού".

Στη μνήμη του
Χαραλάμπους Ε. Ανδρέα
Μουσουργός & Αναπληρωτής Καθηγητής
του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT	vi
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xvii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	xviii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	xx
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας	6
1.2. Ερευνητική Μέθοδος - Διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων	7
1.3. Σημασία της έρευνας.	8
1.3. Προϋποθέσεις.....	9
1.4. Οριοθετήσεις-Περιορισμοί	9
1.6. Λειτουργικοί ορισμοί των όρων	10
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	14
2.1. Ανάπτυξη του παιδιού	14
2.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου.....	14
2.1.2. Παράγοντες Ανάπτυξης	15
2.1.3. Όψεις της Ανάπτυξης του παιδιού.	17
2.1.3.α. Φυσική Ανάπτυξη (Physical Development)	18
2.1.3.β. Κινητική Ανάπτυξη (Motor Development).....	22
2.1.3.γ. Νοητική / Γνωστική Ανάπτυξη (Cognitive Development)	26
2.1.3.δ. Κοινωνική/Συναισθηματική ανάπτυξη (Social-Emotional Development).....	26
2.1.4. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών	27
2.1.4.α. Προσχολική ηλικία	27
2.1.4.β. Πρώτη σχολική ηλικία	29
2.2. Ανάπτυξη και Φυσική Αγωγή.....	31

2.2.1. Η έννοια και ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής.....	31
2.2.2. Τρόποι προσέγγισης του φαινομένου της Φυσικής Αγωγής.....	34
2.2.2.α. Παραδοσιακή προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής.....	35
2.2.2.β. Μοντέλο Αγωγής στην Κίνηση.....	37
2.2.2.γ. Αναπτυξιακή προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής.....	38
2.2.3. Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή.....	40
2.2.4. Αρχές και τρόπος διαμόρφωσης ενός Αναπτυξιακά κατάλληλου Προγράμματος Φυσικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.....	44
2. 3. Κίνηση και κινητικές δεξιότητες	47
2.3.1. Η σημασία και η έννοια της κίνησης	47
2.3.2. Η κίνηση ως μέσο ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού	48
2.3.2.α. Η κίνηση ως μέσο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού.....	49
2.3.2.β. Η κίνηση ως μέσο γνώσης και ανάπτυξης του εαυτού	49
2.3.2.γ. Η επίδραση της κίνησης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.....	50
2.3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την κίνηση.....	52
2.3.4. Κινητικές Δεξιότητες και σημασία τους.....	54
2.3.4.2. Τυπολογία των Κινητικών Δεξιοτήτων.....	56
2.3.4.3. Παράγοντες καθοριστικοί για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.....	58
2.4. Βασικές κινητικές δεξιότητες	61
2.4.1. Η έννοια και η σημασία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων	61
2.4.4. Είδη βασικών κινητικών δεξιοτήτων	62
2.4.2. Φάσεις Ανάπτυξης των Βασικών Κινητικών Δεξιοτήτων	63
2.4.3. Εκμάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων- Κινητική Μάθηση.....	65
2.4.4. Η διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων κίνησης.....	70
2.5. Αδρές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων	74

2.5.1. Βασικές Αδρές Δεξιότητες Χειρισμού Αντικειμένων- Ορισμός και γενική επισκόπηση	74
2.5.2. Βασικά στοιχεία των ειδών των βασικών αδρών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων	75
2.5.2.1. Ρίψη	76
2.5.2.2 Υποδοχή	79
2.5.2.3. Λάκτισμα (Κλότσημα)	82
2.5.2.4. Το σταμάτημα ενός αντικειμένου	84
2.5.2.5. Η ντρίμπλα	85
2.5.2.6. Το χτύπημα αντικειμένου.....	87
2.5.2.7. Το κύλισμα.....	89
2.6. Μουσική / Μουσική ακρόαση και βασικές δεξιότητες κίνησης.....	92
2.6.1. Ορισμός και έννοια της Μουσικής.....	92
2.6.2. Εξέλιξη της μουσικής στο χώρο και το χρόνο	93
2.6.3. Βασικά δομικά στοιχεία της μουσικής.....	97
2.6.4. Ο ρυθμός ως βασικό στοιχείο της μουσικής και της κίνησης.....	98
2.6.5. Είδη της μουσικής και η επίδρασή τους στην ανθρώπινη ύπαρξη	99
2.6.6. Η επίδραση της μουσικής ακρόασης στο αναπτυσσόμενο άτομο- Θεωρητική και ερευνητική επισκόπηση	101
2.6.6.1. Γενικά στοιχεία για τη μουσική ακρόαση.....	103
2.6.6.2. Μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο.....	103
2.6.6.3. Πλαίσιο ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς.....	105
2.6.6.4. Πλαίσιο φυσικής άσκησης	107
2.6.6.5. Πλαίσιο της κίνησης και των δεξιοτήτων της.....	109
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	115
3. 1. Εισαγωγή - Ανασκόπηση βασικών σημείων	115
3. 2. Το δείγμα της έρευνας	115
3.3. Επιλογή και περιγραφή εργαλείου.....	118

Η μέθοδος της παρατήρησης.....	122
3.3.1. Περιγραφή Δοκιμασιών	123
3.4. Διαδικασία μέτρησης	125
3.5. Το πειραματικό πρόγραμμα (πρόγραμμα παρέμβασης)	129
3.5.1. Ο σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος.....	129
3.5.2. Περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης	132
3.5.3. Η Μουσική του πειραματικού προγράμματος	134
3.5.4. Το μέτρο των μουσικών κομματιών.....	136
3.6. Σχεδιασμός της έρευνας.....	136
3.7. Ερευνητική διαδικασία	137
3.7.1. Διεξαγωγή της Πιλοτικής έρευνας (Pilot study).....	138
3.7.1.α. Δείγμα	138
3.7.1.β. Διαδικασία διεξαγωγής	140
3.7.1.γ. Αποτελέσματα	141
3.7.1.δ. Συμπεράσματα.....	143
3.8. Διεξαγωγή της κύριας έρευνας	145
3.8.1. Α΄ φάση της έρευνας.....	145
3.8.2. Β΄ φάση της έρευνας.....	145
3.8.3. Γ΄ Φάση της έρευνας.....	146
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	147
4.2. Επίδραση κινητικού προγράμματος με τη συνοδεία μουσικής ακρόασης .	147
4.2.1.α. Κινητική δεξιότητα ρίψης	147
4.2.1.β. Κινητική δεξιότητα υποδοχής.....	148
4.2.1.γ. Κινητική δεξιότητα λακτίσματος	149
4.2.1.δ. Κινητική δεξιότητα ντρίμπλας	151
4.2.1.ε. Κινητική δεξιότητα οριζόντιου χτυπήματος.....	152
4.2.1.στ. Κινητική δεξιότητα κυλίσματος.....	153

4.1. Στατιστική Ανάλυση.....	154
4.1.1. Ανάλυση Διασποράς.....	155
4.1.2. Έλεγχος t-test.....	155
4.1.3. Επίπεδο σημαντικότητας.....	155
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	157
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	165
VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	168
IX. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	190
Παράρτημα 1: Αίτημα παροχής άδειας για εφαρμογή εκπαιδευτικής βασικής έρευνας.....	190
Παράρτημα 2: Παροχή άδειας για την εφαρμογή της βασικής έρευνας.....	191
Παράρτημα 3: Ενημέρωση γονέων Α΄ Δημοτικού.....	192
Παράρτημα 4: Ενημέρωση γονέων Νηπιαγωγείου.....	193
Παράρτημα 5: Πίνακας που αφορά στην επίδραση της μουσικής.....	194
Παράρτημα 6: Βιογραφίες συνθετών Κλασικής Μουσικής.....	196
Παράρτημα 7: Τα περιεχόμενα του πειραματικού προγράμματος.....	203
Πρόγραμμα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.....	203
Παρέμβαση 1 ^η : Δεξιότητα ρίψης.....	203
Παρέμβαση 2 ^η : Δεξιότητα ρίψης.....	208
Παρέμβαση 3η: Δεξιότητα ρίψης.....	213
Παρέμβαση 4η: Δεξιότητα υποδοχής.....	218
Παρέμβαση 5η: Δεξιότητα υποδοχής.....	223
Παρέμβαση 6η: Δεξιότητα υποδοχής.....	227
Παρέμβαση 7η: Δεξιότητα λακτίσματος.....	231
Παρέμβαση 8η: Δεξιότητα λακτίσματος.....	235
Παρέμβαση 9η: Δεξιότητα λακτίσματος.....	241
Παρέμβαση 10η: Δεξιότητα ντρίμπλας.....	246

Παρέμβαση 11η: Δεξιότητα ντρίμπλας.....	250
Παρέμβαση 12η: Δεξιότητα ντρίμπλας.....	253
Παρέμβαση 13η: Οριζοντίου κτυπήματος με τα δύο χέρια.	257
Παρέμβαση 14η: Οριζοντίου κτυπήματος με τα δύο χέρια.	261
Παρέμβαση 15η: Οριζοντίου κτυπήματος με τα δύο χέρια.	265
Παρέμβαση 16η: Δεξιότητα κυλίσματος.	269
Παρέμβαση 17η: Δεξιότητα κυλίσματος	273
Παρέμβαση 18η: Δεξιότητα κυλίσματος	278
Παράρτημα 8: Έντυπο επιδόσεων μαθητή Test of Gross Motor Development (TGMD, Ulrich, 2000).....	283

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Η ηλικία και τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά των δοκιμαζόμενων που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία.....	117
Πίνακας 2. Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των επιμέρους δεξιοτήτων και των επίδοσών τους.....	128
Πίνακας 3 Η ηλικία και τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά των δοκιμαζόμενων της πιλοτικής έρευνας.....	140
Πίνακας 4 Η θεραπευτική επίδραση και τα φυσικά χαρακτηριστικά της μουσικής ανά είδος (Πηγή: Μάνου, Κ., 2008: 23-25- Διασκευή από τη γράφουσα).	194

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Αλλαγές στις σωματικές αναλογίες κατά τα χρόνια της ανάπτυξης (Barnes) (ΜΚ= μήκος κεφαλιού).	18
Εικόνα 2. Μέσες τιμές αύξησης σε εκατοστά το χρόνο (Bayley, από Prader).	20
Εικόνα 3. Σχετικές τιμές διαφόρων μελών του σώματος σε σχέση με το ρυθμό της αύξησης στο ύψος.....	20
Εικόνα 4. «Η αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα στον συγκεκριμένο στόχο του μαθήματος, τη βιολογία του ατόμου και τις συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος με σκοπό να προάγει τον κινητικό έλεγχο και την κινητική επιδεξιότητα.».....	41
Εικόνα 5. Η αλληλένδετη φύση του κινητικού, του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα του προγράμματος της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής	42
Εικόνα 6. Περιγραφική άποψη των φάσεων και των σταδίων της κινητικής ανάπτυξης.....	64
Εικόνα 7. Ρίψη: Αρχικό στάδιο	77
Εικόνα 8. Ρίψη: Στοιχειώδες στάδιο.....	78
Εικόνα 9. Ρίψη: Ωριμο στάδιο.....	78
Εικόνα 10. Υποδοχή: Αρχικό στάδιο	80
Εικόνα 11. Υποδοχή: Στοιχειώδες στάδιο.....	81
Εικόνα 12. Υποδοχή: Ωριμο στάδιο	81
Εικόνα 13. Λάκτισμα: Αρχικό στάδιο	83
Εικόνα 14. Λάκτισμα: Στοιχειώδες στάδιο	83
Εικόνα 15. Λάκτισμα: Ωριμο στάδιο.....	84
Εικόνα 16. Ντρίμπλα: Αρχικό στάδιο	86
Εικόνα 17. Ντρίμπλα: Στοιχειώδες στάδιο.....	86
Εικόνα 18. Ντρίμπλα: Ωριμο στάδιο.....	87
Εικόνα 19. Οριζόντιο κτύπημα: Αρχικό στάδιο	88
Εικόνα 20. Οριζόντιο Κτύπημα: Στοιχειώδες στάδιο.....	89
Εικόνα 21. Οριζόντιο Κτύπημα: Ωριμο στάδιο.....	89
Εικόνα 22. Κύλισμα: Αρχικό στάδιο.....	90
Εικόνα 23. Κύλισμα: Στοιχειώδες στάδιο	90
Εικόνα 24. Κύλισμα: Ωριμο στάδιο	91
Εικόνα 25. Πασαλίσκος, μικρή μπάλα και μαλακό μπαστούνι.....	124
Εικόνα 26. Παιχνίδι: «Καθαρίστε την αυλή σας».....	204

Εικόνα 27. Ρίψεις στον τοίχο.....	205
Εικόνα 28. Παιχνίδι: «κυνηγητόμπαλες»	206
Εικόνα 29. Ρίψεις ψηλά και μακριά πάνω από το δίχτυ.....	209
Εικόνα 30. Ρίψεις πάνω από το σχοινί	209
Εικόνα 31. Ρίψεις πετυχαίνοντας τους στόχους	215
Εικόνα 32. Υποδοχή σε θέσεις / επίπεδα.....	219
Εικόνα 33. «Παιχνίδι κορόιδο»	221
Εικόνα 34. Ρίψη υποδοχή	224
Εικόνα 35. Ρίψεις στον τοίχο.....	228
Εικόνα 36. Ρίψη υποδοχή σε διαφορετικά επίπεδα	229
Εικόνα 37. Κλώτσημα ακίνητης μπάλας από ακίνητη θέση	232
Εικόνα 38. Κλώτσημα προς το συνασκούμενο	238
Εικόνα 39. «Βομβαρδισμός του στόχου».....	239
Εικόνα 40. Λάκτισμα σε ζώνες απόστασης.....	243
Εικόνα 41. Παιχνίδι: «Κλωτσήστε τον κουβά».....	244
Εικόνα 42. «Κάνω την μπάλα να αναπηδά με τα δύο χέρια»	247
Εικόνα 43. Παιχνίδι: «Ακολουθώ τον αρχηγό»	248
Εικόνα 44. Ντριμπλάρισμα με διαφορετικές ταχύτητες.....	254
Εικόνα 45. Κτύπημα με διαφορετικά "σημεία" και δύναμη	258
Εικόνα 46. Χτυπώ μια αιωρούμενη μπάλα	263
Εικόνα 48. Χτυπώ με μαστούνι την ακίνητη μπάλα	263
Εικόνα 49. Χτύπημα μπάλας για να πάει μακριά.....	267
Εικόνα 50. Κυλήστε την μπάλα σας στους στόχους	270
Εικόνα 51. Κυλήστε την μπάλα σας στον τοίχο.....	271
Εικόνα 52. Ρίψη υποδοχή	275
Εικόνα 53 Όργανα που χρησιμοποιήθηκαν test (Ulrich D. A., 2000)	282
Εικόνα 54. Ρίψη με την παλάμη στο πάνω μέρος της μπάλας (Ulrich, 2000)	284
Εικόνα 55. Υποδοχή με δυο χέρια (Ulrich, 2000).....	285
Εικόνα 56. Λάκτισμα (Ulrich, 2000).....	286
Εικόνα 57. Ντρίμπλα σε σταθερή θέση (Ulrich, 2000).....	287
Εικόνα 58. Χτύπημα ακίνητης μπάλας (Ulrich, 2000).....	288
Εικόνα 59. Κύλισμα με την παλάμη κάτω από την μπάλα (Ulrich, 2000).....	289

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1 Η κινητική δεξιότητα της ρίψης πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης..... 148

Γράφημα 2 Η κινητική δεξιότητα της υποδοχής πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης..... 149

Γράφημα 3 Η κινητική δεξιότητα του λακτίσματος πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης..... 150

Γράφημα 4 Η κινητική δεξιότητα της ντρίμπλας πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης..... 151

Γράφημα 5 Η κινητική δεξιότητα του οριζοντίου χτυπήματος πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης..... 152

Γράφημα 6 Η κινητική δεξιότητα του κυλίσματος πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης..... 153

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ορισμός του ερευνητικού προβλήματος.

Σύμφωνα με τους Jyslin & Sloboda, (2001) οι άνθρωποι όλων των εποχών και σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου φαίνεται να βιώνουν ένα πολύ στενό δεσμό με τη μουσική, δηλαδή με την «τέχνη των ήχων» (Σέργη, 1993) ή με τους όρους του Merriam-Webster's Online Dictionary (2012:1) «την επιστήμη ή την τέχνη που ενσωματώνει ευχάριστους, εκφραστικούς και έξυπνους συνδυασμούς τόνων από τη φωνή ή τα μουσικά όργανα σε μια σύνθεση που έχει καθορισμένη δομή και συνέχεια». Το γεγονός αυτό υποδηλώνει το διαχρονικό και οικουμενικό χαρακτήρα της. Ταυτόχρονα όμως η μουσική, συνιστά και ένα φαινόμενο πανάρχαιο, πολύπλοκο, δυναμικό και πολυδιάστατο και ως εκ τούτου η διερεύνησή της πρέπει να είναι όσο το δυνατό σφαιρικότερη.

Η πρώτη εμφάνιση της μουσικής ανάγεται χρονικά στην προϊστορία του ανθρώπινου γένους. Κανείς δεν είναι σε θέση να πει με απόλυτη βεβαιότητα το πώς και το πότε δημιουργήθηκε, αν και στην ελληνική μυθολογία δε λείπουν οι όμορφοι μύθοι τόσο για την ύπαρξή της όσο και για τη δημιουργία των ποικίλων μουσικών οργάνων, όπως ο αυλός ή η λύρα. Όποιες όμως και αν ήταν οι αφορμές ή/και οι συνθήκες γέννησής της, το διαδιάστατο της φύσης της είναι δεδομένο. Από τη μια πλευρά, συνιστά μια μορφή τέχνης εφόσον ο άνθρωπος μπορεί, με τη βοήθειά της, να εκφράσει σκέψεις, συναισθήματα και αγωνίες. Από την άλλη όμως, μπορεί να θεωρηθεί και ως μια επιστήμη, υπό την έννοια ενός εξελισσόμενου και διδακτού corpus γνώσεων που διέπονται από συγκεκριμένες αρχές και αφορούν συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Μαγαλιού, 2005).

Η επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο θεωρείται, λόγω του δυναμικού της χαρακτήρα (McClellan, 1997) ιδιαίτερα σημαντική και καθίσταται ορατή σε πολλαπλά επίπεδα (Στάμου, 2004). Από τον μύθο του Ορφέα, που με τη δύναμη της μουσικής του κατεύναζε όχι μόνο ανθρώπους αλλά ακόμα και τα άγρια θηρία, έως τις παλαιότερες αλλά και τις σύγχρονες επιστημονικές έρευνες, η μουσική προβάλλει ως ένα φαινόμενο που ασκεί θετική επίδραση στον άνθρωπο ανά τους αιώνες (Shaboutin, 2005), λόγω των σημαντικών λειτουργιών της-συναισθηματική έκφραση, ψυχαγωγία και αισθητική

απόλαυση, σωματική αντίδραση κλπ.- (Μαγαλιού, 2005) και των συστατικών της στοιχείων (Lucaccini & Kreit, 1972) όπως τα ρυθμικά στοιχεία της τέμπο και τόνος (Brown, Sherill, & Gench, 1981; Karageorghis & Terry, 1997), αλλά και η μελωδία και η αρμονία της (Douglas, 1985; Shaboutin, 2005). Για το λόγο αυτό, η μουσική και η επίδρασή της στο αναπτυσσόμενο ή ανεπτυγμένο άτομο έχει αποτελέσει παλαιόθεν ένα ιδιαίτερα «δημοφιλές» ερευνητικό αντικείμενο και διερευνάται σε συνδυασμό με μια ποικιλία άλλων παραμέτρων, που αφορούν τόσο στο σωματικό/φυσιολογικό όσο και στο ψυχικό/συναισθηματικό ανθρώπινο στοιχείο.

Οι περισσότερες έρευνες αφορούν στη θετική επίδραση που ασκεί η παθητική μουσική ακρόαση στην προ-και περί-γενετική ζωή των παιδιών (Birnholtz & Behacerraf, 1983; Evans, 2002; Panneton, 1987; Schwartz & Ritchie, 1999; Shaw, 1991; Wilkin, 1995/96) αλλά και στη θεραπεία σωματικών & ψυχικών νοσημάτων (Δρίτσα, 2001, 2007, 2010; Evans, 2002; Fox, 1991; Hughes, 1998; Στάμου, 2004) παιδιών και ενηλίκων.

Επίσης, ένα πολύ μεγάλο μέρος της διεθνούς ερευνητικής δραστηριότητας, αναλώνεται στη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η μουσική σε συγκεκριμένες παραμέτρους της φυσιολογίας του ανθρώπου, όπως η αναπνοή και ο καρδιακός παλμός (Dainow, 1977; Ellis & Brighthouse, 1952), η φυσική δύναμη (Karageorghis, Drew, & Terry, 1996; Pearce, 1981), η δεξιότητα της βάρδισης (Rundeberg, 1982; Schauer & Mauritz, 2003; Staum, 1983) και η αντοχή (Beckett, 1990; Chipman, 1966; Copeland & Franks, 1991; Crust, 2004).

Ακόμα, έχουν διερευνηθεί εμπειρικά τα αποτελέσματα της μουσικής ακρόασης στο παιδικό παιχνίδι ή στην εκτέλεση διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας και φάνηκε ότι υπήρξε βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Brown et al., 1981; Forrai, 1997; Κολιάδου-Τηλιακού, 2007; Σέργη, 1995; Σταυρίδης, 1985), της αντιληπτικής τους ικανότητας (Bilhartz, 2000; Graziano, Peterson & Shaw, 1999) αλλά και των επιδόσεών τους (Koutsopoulou, 2007; Revesz 2001; Σέργη, 1995; Scripp 2002; Τσοκάκης, 2003). Το τελευταίο αυτό εύρημα επαναβεβαιώθηκε και σε μεγαλύτερες ηλικίες από την έρευνα των Raucher, Shaw & Levine (1997) που διερεύνησαν την επίδοση σπουδαστών που είχαν εκτεθεί πριν την εξέταση, σε δεκάλεπτη ακρόαση κλασικής μουσικής και συγκεκριμένα μιας σονάτας (κ488) του Mozart- διερεύνηση του λεγόμενου «Mozart effect».

Σε δείγμα παιδιών σχολικής ηλικίας έχει διερευνηθεί η επίδραση της μουσικής ακρόασης στην κίνηση και έχει βρεθεί ότι αυτή είναι θετική (Beisman, 1967; Karageorgis & Terry, 1997; Karageorgis, Terry, & Lane, 1999; Szabo, Small & Leigh, 1999). Το ίδιο

θετική βρέθηκε να είναι η επίδρασή της και στην κίνηση, αλλά και την άσκηση, ενηλίκων ατόμων (Beckett, 1990; Copeland & Franks, 1991; Kravitz, 1994; Szmedra & Bocharach, 1998). Βασικό κοινό εύρημα αυτής της κατηγορίας ερευνών είναι ότι η κίνηση αυτή καθ' εαυτή προωθείται από τη μουσική και μάλιστα με τέσσερις συγκεκριμένους τρόπους: (α) με τη μείωση του αισθήματος της κόπωσης (Karageorghis & Terry 1997) (β) με την αύξηση των επιπέδων της νοητικής διέγερσης (Karageorghis & Terry 1997) (γ) με τη βελτίωση του συντονισμού της κίνησης (Beisman, 1967; Szabo, Small, & Leigh, 1999) και (δ) με την αύξηση των επιπέδων χαλάρωσης (Szabo et al., 1999).

Όμως, σε πολύ μικρότερο βαθμό έχει μελετηθεί η επίδραση της μουσικής στην κίνηση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Griffin, 1999). Στο πεδίο αυτό έχουν διεξαχθεί έρευνες που έδειξαν ότι η ενασχόληση με την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου στην προσχολική ηλικία οδηγεί σε αύξηση της χωρο-χρονικής απόδοσης (Graziano et al., 1999; Raucher et al., 1997) ενώ η παθητική ακρόαση στην ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου (Gromko & Poorman, 1998). Στο ίδιο ηλικιακό επίπεδο έχει μελετηθεί επίσης και η επίδραση της σχεδιασμένης μουσικοκινητικής αγωγής και φάνηκε ότι βοηθά στην ανάπτυξη της δεξιότητας της μετακίνησης στο χώρο (Καζακαντώνη, 2008) και στο συντονισμό των κινήσεων (Burnelt, 1983; Derri, Tsapakidou, Zachoroulou & Kioumourtzoglou, 2001; Gilbert, 1980; High, 1988; Painter, 1966; Παυλίδου, 1998; Zachoroulou, Tsapakidou & Derri, 2004), στην ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικής δεξιότητας και της πρακτικής αντίληψης (Μάγγου, 2008), στο χειρισμό αντικειμένων (Χατζηπαντελή και Πολλάτου, 2005; Χατζηπαντελή και συν., 2007) καθώς και στη θετική επίδραση της ανάπτυξης προσανατολισμού στο χώρο, στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Καζακαντώνη, 2008).

Βέβαια, και η κίνηση/ψυχοκίνηση αυτή καθαυτή έχει αποτελέσει παλαιόθεν ερευνητικό αντικείμενο πολλών ερευνών, τόσο ως παράγων που βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και επηρεάζει τα στοιχεία της προσωπικότητας και τις δεξιότητές του (Blessedell, 1991; Cone et al., 1998; Gordon, 1992; Johnson, 1997; Μερτζανίδου και συν., 1994; Τρούλη, 2003; Τσαπακίδου & Ζαχοπούλου, 2001; Pollatou & Xatzitaki, 2001; Ζερβού και συν., 2004) όσο και ως παράγων που επηρεάζεται από άλλες ανθρώπινες δράσεις όπως μουσικοκινητικά προγράμματα με έμφαση στην κινητική έκφραση και κινητική δημιουργικότητα (Αγαλιανού, 2011; Μπουρνέλλη, 1998), ή στην ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας (Πολλάτου, κ συν. 2005).

Από την ως άνω ερευνητική επισκόπηση είμαστε σε θέση να προβούμε στις εξής διαπιστώσεις:

α) Η υπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα έχει κυρίως επικεντρωθεί στη θετική επιρροή της μουσικής στη φυσιολογία και ψυχολογία των παιδιών και στην αντιληπτική και μαθησιακή τους ικανότητα στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου.

β) Λιγότερο από άποψη ερευνών έχει απασχολήσει η προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, όπου έχει διερευνηθεί κατά πολύ η επίδραση της οργανωμένης και συστηματικής μουσικοκινητικής αγωγής στην κίνηση του νηπίου, αλλά καθόλου η επίδραση της ενεργητικής μουσικής ακρόασης σε αυτή. Ενδεικτικό της ερευνητικής αυτής τάσης είναι το γεγονός ότι από το σύνολο των προαναφερθέντων ερευνών μόνο τρεις αφορούν στην επίδραση της μουσικής στην απόκτηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Beisman, 1967; Χατζηπαντελή και συν., 2007; Χατζηπαντελή & Πολλάτου, 2005). Από αυτές, οι πρώτες δύο χρησιμοποιούν όχι αμιγώς μουσικά στοιχεία, αλλά περισσότερο μουσικοκινητικά, ενώ η τρίτη είναι πολύ παλιά και αφήνει την νηπιακή ηλικία απέξω, καθώς περιορίζεται μόνο στο Δημοτικό.

Αυτό ακριβώς το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα που θέτει ως υπό διερεύνηση πρόβλημα το αν και κατά πόσο η μουσική, με τη μορφή της ενεργητικής μουσικής ακρόασης, επιδρά στην κινητοποίηση των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας ώστε αυτά να εκτελούν με τον ορθότερο τρόπο τις βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, δηλαδή τις κινήσεις εκείνες που περιλαμβάνουν την παροχή δύναμης σε και την άντληση δύναμης από ένα αντικείμενο (Gallahue, 2002).

Οι βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων αποτελούν ένα μόνο μέρος των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 1996) και είναι σημαντικές διότι, μεταξύ των άλλων, διαμορφώνουν την κινητική βάση για συμμετοχή και επιτυχία του αναπτυσσόμενου ατόμου σε κάθε είδος φυσικής δραστηριότητας και αθλητικής δεξιότητας στα χρόνια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής (Δέρρη, 2007; Pollatou & Xatzitaki, 2001; Zachoroulou et al., 2004). Εμφανίζονται σε ηλικία 1-7 ετών και κατέχουν εξέχουσα θέση στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Gallahue, 2002; Graham, 1992; Pangrazi, 1999; Παππά, 2005; Zimmer, 2007), λόγω της μέγιστης συμβολής τους στην ωρίμανση του νευρομυϊκού συντονισμού των παιδιών (Τσαπακίδου, 1997).

Το διδακτό των δεξιοτήτων αυτών είναι παραδοχή αναμφισβήτητη και μάλιστα μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί τρία μοντέλα ανάπτυξής τους: (α) το παραδοσιακό, που παραπέμπει σε συνθήκες διαλείμματος, ανταγωνισμού και παροχής απλής ευχαρίστησης, (β) το μοντέλο αγωγής στην κίνηση, με θεωρητικό υπόβαθρο τις θέσεις των Laban & Lawrence (1947) και βασικούς άξονες τη γνώση του σώματος, τη γνώση του χώρου, τις

ποιότητες της κίνησης και τις σχέσεις και (γ) το μοντέλο της αναπτυξιακά κατάλληλης φυσικής αγωγής υποστηριζόμενο από τους «αναπτυξιολόγους» Gabbard (1996), Gallahue (1989), Graham et al., (1993), Nichols (1990), Thomas, Lee, & Thomas, (1988), οι οποίοι, έχοντας ως αφετηρία τις βασικές παραδοχές του προηγούμενου μοντέλου προχωρούν περαιτέρω και λαμβάνοντας υπόψη την παράμετρο του επιπέδου της φυσικής ανάπτυξης αναγνωρίζουν την ανάγκη για μια παράλληλη διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της μετακίνησης, της στατικής ισορροπίας και του χειρισμού αντικειμένων (Buschner, 1994).

Έρευνες έχουν καταδείξει, όπως είδαμε πιο πάνω, τη σημασία της συνύπαρξης μουσικής και κίνησης κατά την εκμάθηση αμοτέρων των πεδίων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της προ- και πρωτο-σχολικής εκπαίδευσης, λόγω του ότι η ρυθμική δομή στη μουσική συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη ρυθμική δομή στην κίνηση (Derri et al., 2001; Martin & Ellerman, 2001; Χαραλάμπους, 2004). Έχει, λοιπόν, βρεθεί ότι όταν η κινητική δραστηριότητα συνοδεύεται από μουσικά ακουστικά ερεθίσματα, το ενδιαφέρον των παιδιών διεγείρεται και εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους, καθώς η μουσική συμβάλλει στην ταχύτερη εκμάθηση των εν λόγω δεξιοτήτων δημιουργώντας ένα θετικό περιβάλλον μάθησης (Karageorghis et al., 1999; Pica, 1999). Μουσική και ρυθμός, κατά τη διάρκεια της κινητικής εκμάθησης βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν την κίνηση με πιο απλό τρόπο (Karageorghis & Terry, 1997; Shaden, 1997) και να επιδείξουν μεγαλύτερη κινητική ακρίβεια (Martin & Ellerman, 2001; Χατζηδημητρίου 1991) με αποτέλεσμα την ισχυροποίηση της μάθησης και ανάπτυξής της (Gallahue, 2002). Για το λόγο αυτό προγράμματα Φυσικής Αγωγής που συνοδεύονται από μουσική ή ρυθμικά ερεθίσματα έχουν καλύτερα και μονιμότερα αποτελέσματα (Brown, Sherill & Gench, 1981). Μάλιστα τα ως άνω αποτελέσματα του ρυθμού στην κίνηση γίνονται ακόμα πιο θετικά όταν ο ρυθμός είναι χαρούμενος και έντονος (Αγαλιανού, 2011; Bachmann, 2002; Μπουλντή, 2007; Propst, 2003).

Η συσχέτιση των εννοιών και των δράσεων της μουσικής και της κίνησης, η περιορισμένη ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την επίδραση της πρώτης παραμέτρου επί της δεύτερης, ιδιαίτερα στην νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία, που συνιστούν κομβικής σημασίας ηλικίες για την ανάπτυξη της κίνησης, σε συνδυασμό με προσωπικές ανησυχίες και προβληματισμούς που γεννώνται καθημερινά από την επαφή μου με τα παιδιά αυτών των ηλικιών, ως εν ενεργεία γυμνάστρια σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο που χρησιμοποιώ την κίνηση ως βασικό εργαλείο του γνωστικού αντικειμένου της, και την βαθιά προσωπική μου πεποίθηση ότι η μουσική έχει τη δύναμη να αποτελέσει ισχυρό

υποβοηθητικό παράγοντα της κίνησης, οδήγησε στην ανάληψη της παρούσας έρευνας. Η έρευνα αυτή θα ασχοληθεί με τη διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό η εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (νήπια και παιδιά Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου) έχει καλύτερα αποτελέσματα αν λάβει χώρα με παράλληλη ακρόαση μουσικής ή χωρίς αυτή.

Όσον αφορά, τέλος, στις βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού τις οποίες μελετάμε στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας (ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα, ντρίμπλα, οριζόντιο χτύπημα και κύλισμα) κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι η επιλογή τους εδράστηκε στις απόψεις των Gallahue (2002), Gallahue & Ozmun (1995), Graham et al., (1993). Σύμφωνα με αυτές, οι ως άνω δεξιότητες κατατάσσονται στις βασικές κινητικές δεξιότητες υπό την έννοια ότι θεωρούνται απαραίτητες τόσο για την αποτελεσματική, σκόπιμη και ελεγχόμενη αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον τους κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, όσο και την αποτελεσματική συμμετοχή τους ως μελλοντικοί έφηβοι και ενήλικοι σε αθλητικές και κοινωνικές δραστηριότητες.

1.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σύμφωνα με την προβληματική που αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, εντός του πλαισίου ενός προγράμματος εκμάθησης της ορθής εκτέλεσης των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων, της επίδρασης της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξή τους σε παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, καταβάλλεται προσπάθεια να διερευνηθεί το εάν και κατά πόσο τα παιδιά που ανήκουν στο προαναφερθέν ηλικιακό φάσμα θα μάθουν να εκτελούν τις βασικές δεξιότητες της ρίψης, της υποδοχής, του λακτίσματος, της ντρίμπλας, του οριζόντιου χτυπήματος και του κυλίσματος καλύτερα κατά την ακρόαση των ορχηστρικών (κλασικών) μουσικών ερεθισμάτων.

Προς επίτευξη του ως άνω ερευνητικού σκοπού διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Διαφοροποιούνται τα παιδιά των δύο ομάδων- ερευνητικής και ελέγχου- ως προς τις επιδόσεις των δοκιμασιών κατά την εφαρμογή του προγράμματος;

β) Επηρεάζονται ισόρροπα και ισόποσα όλες οι βασικές κινητικές δεξιότητες από την εφαρμογή του προγράμματος;

γ) Το αναπτυξιακού τύπου πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής βελτιώνει τις επιδόσεις και των δύο ομάδων-πειραματικής και ελέγχου;

Η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να απαντήσει στα ως άνω ερευνητικά ερωτήματα, καθιστώντας έτσι φανερή τη θετική ή μη επίδραση της μουσικής κατά τη διδασκαλία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.

1.2. Ερευνητική Μέθοδος - Διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων

Η παρούσα παιδαγωγική έρευνα θα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να καταστεί δυνατή η απάντηση των ως άνω ερευνητικών ερωτημάτων, την πειραματική μέθοδο στα πλαίσια της εφαρμοσμένης έρευνας και θα στηρίζεται στη βασική αρχή της εκούσιας μεταβολής μιας και μόνο ανεξάρτητης μεταβλητής, τη διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και αμετάβλητων και θα καταλήξει, με την παρατήρηση των τιμών που θα πάρει η εξαρτημένη μεταβλητή (Βάμβουκας, 2000; Παρασκευόπουλος, 1993) σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Εκτυλίσσεται κατά κανόνα στο κανονικό περιβάλλον ζωής των υποκειμένων της έρευνας, συνίσταται στη σύγκριση συγκροτημένων ήδη δειγμάτων και στηρίζεται στη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης. Η άμεση παρατήρηση είναι μέθοδος επιστημονικής έρευνας όπου ο ερευνητής - παρατηρητής προσέχει ένα φαινόμενο με τη βοήθεια των αισθητηρίων οργάνων (Βάμβουκας, 2000: 202).

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν πόνημα συνιστά μια πειραματική κατάσταση που αποβλέπει στην επαλήθευση των αποτελεσμάτων που ασκεί η μουσική, που θα εισάγουμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, πάνω στην εξαρτημένη που είναι η εκτέλεση δεξιοτήτων χειρισμού, όπως επίσης και στον έλεγχο της επίδρασης παρασιτικών μεταβλητών πάνω στην εξαρτημένη, ώστε να μελετηθούν ξεκάθαρα και να ερμηνευτούν σωστά τα αποτελέσματα της ανεξάρτητης μεταβλητής πάνω στην εξαρτημένη.

Στο πλαίσιο ενός τέτοιου ερευνητικού σχεδιασμού, τα βασικά στοιχεία του οποίου αναφέρθηκαν ανωτέρω, και λαμβάνοντας υπόψη τόσο το σκοπό όσο και τα ερωτήματα της έρευνάς μας, θα καταβληθεί προσπάθεια να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν οι κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

(α) Αναμένεται ότι οι επιδόσεις των παιδιών που ανήκουν στην ερευνητική ομάδα θα είναι καλύτερες, κατά την εφαρμογή του TGMD-2 – του εργαλείου μέτρησης που χρησιμοποιούμε στην έρευνά μας- από τις αντίστοιχες των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

(β) Η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου, κατά την εφαρμογή του TGMD-2, αναμένεται να είναι καλύτερη στην τελική από ό, τι στην αρχική μέτρηση.

(γ). Αναμένεται καλύτερη επίδοση των παιδιών της ερευνητικής ομάδας στις τελικές μετρήσεις του TGMD-2 στο σύνολο των υπό εξέταση κινητικών δεξιοτήτων.

1.3. Σημασία της έρευνας.

Έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο σημείο του παρόντος ότι η σχέση μουσικής και κίνησης είναι μεγάλη και ως ένα σημείο αυτονόητη από τη στιγμή που και τα δύο μεγέθη εδράζονται σε ένα κοινό σημείο, το ρυθμό. Παρόλα αυτά, όμως, το ζήτημα της επίδρασης της πρώτης επί της δεύτερης δεν έχει τύχει ως σήμερα εμπεριστατωμένης και συστηματικής μελέτης, ιδιαίτερα όσον αφορά στο ηλικιακό φάσμα που καλύπτεται από το νηπιαγωγείο έως τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η διαπίστωση αυτή ισχύει ακόμα περισσότερο για τη σχέση μουσικής και βασικών δεξιοτήτων εν γένει και βασικών δεξιοτήτων χειρισμού ειδικότερα. Το γεγονός, δε, αυτό συνιστά μια παραδοξότητα, ιδιαίτερα αν σκεφθεί κανείς ότι οι εν λόγω δεξιότητες, που όπως είδαμε παραπάνω είναι θεμελιώδους σημασίας για την μελλοντική εξέλιξη των παιδιών, και αναπτύσσονται ραγδαία ακριβώς σε αυτή την ηλικία. Η έρευνα σε αυτό το πεδίο είναι σε εμβρυακό θα λέγαμε στάδιο, αφού οι σχετικές μελέτες είναι ελάχιστες, και ως εκ τούτου δεν έχουμε πολλά, ούτε ποσοτικώς, ούτε ποιοτικώς, ευρήματα και πολύ περισσότερο δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τα λίγα αυτά ευρήματα γενικεύσιμα.

Η παρούσα έρευνα, από άποψη μεθοδολογικού σχεδιασμού, στηρίζεται σε παλαιότερες έρευνες ως προς τις κατηγορίες των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού που εξετάζει, ως προς το τεστ που χρησιμοποιεί, τη μέθοδο επιλογής του μουσικού υλικού και εν γένει τον τρόπο που διεξάγονται οι δοκιμασίες και οι μετρήσεις. Βασική παραδοχή της, δε, είναι ότι η μουσική έχει τη δύναμη να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης των βασικών δεξιοτήτων μάθησης, όταν αυτή χρησιμοποιείται ως μουσική υπόκρουση κατά την εφαρμογή ενός αναπτυξιακού χαρακτήρα προγράμματος διδασκαλίας των εν λόγω δεξιοτήτων.

Το πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας, στο οποίο έγκειται και η πρωτοτυπία και η σημασία της, είναι ότι επιχειρεί να συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής με τη δημιουργία ενός αναπτυξιακού προγράμματος διδασκαλίας και ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας το οποίο έχει καλύτερα αποτελέσματα αν εφαρμοστεί με ταυτόχρονη μουσική ακρόαση.

Μέσα από το εν λόγω πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής και τις διαδικασίες και τις απαιτήσεις του, καταβλήθηκε προσπάθεια διερεύνησης των ουσιαστικών αναγκών της

δεδομένης ηλικίας για κινητική εξέλιξη και των δυνατοτήτων που η συνεργασία Φυσικής, Μουσικής και (Ψυχο)Κινητικής Αγωγής, έτσι όπως θα οριστούν και θα προσδιορισθούν εννοιολογικά σε επόμενο σημείο του παρόντος, έχουν να δώσουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η έρευνά μας έχει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική αξία, καθώς φιλοδοξεί να προσφέρει τόσο νέα γνώση στην υφιστάμενη βιβλιογραφία περί της αποτελεσματικής εκμάθησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού όσο και ουσιαστικές πρακτικές που αφορούν στην εφαρμογή προγράμματος εκγύμνασης με συνοδεία μουσικής.

1.3. Προϋποθέσεις

Κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας φροντίσαμε να εξασφαλίσουμε την ύπαρξη ορισμένων βασικών, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των πορισμάτων της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας (Βάμβουκας, 2000; Cohen & Manion, 1997; Παρασκευόπουλος, 1993). Έτσι, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε:

- Οι μαθητές και μαθήτριες του δείγματός μας να έχουν κατανοήσει πλήρως τις οδηγίες που τους δόθηκαν τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του χρησιμοποιούμενου στην έρευνα τεστ.
- Οι βοηθοί- γυμναστές να έχουν κατανοήσει τις οδηγίες τόσο εκτέλεσης όσο και βαθμολόγησης της ορθής εκτέλεσης των κινητικών δεξιοτήτων.
- Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του τεστ και των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα να έχουν διασφαλισθεί και ελεγχθεί.

Για την εξασφάλιση των ως άνω προϋποθέσεων διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας ελέγχθηκαν τα παραπάνω και όπου χρειάστηκε, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές.

1.4. Οριοθετήσεις-Περιορισμοί

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, μεθοδολογικούς και μη, οι οποίοι φαίνονται ως ακολούθως:

α) Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό μόνο εκπαιδευτήριο, λόγω της φύσης της πειραματικής μεθόδου που επιλέξαμε, αλλά και της ευκολίας που μας παρείχε ο, ομολογουμένως πλήρης, αθλητικός εξοπλισμός του ιδιωτικού σχολείου που επιλέξαμε για τη διεξαγωγή και την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή του ειδικά σχεδιασμένου προγράμματός μας σε ένα σχετικά μικρό δείγμα παιδιών, κάτι το οποίο οδηγεί, εκ των πραγμάτων, σε χαμηλή εξωτερική εγκυρότητα (Βάμβουκας, 2000; Cohen & Manion, 1997; Παρασκευόπουλος, 1993). Ο αριθμός των δοκιμαζομένων, όμως, από το νηπιαγωγείο και την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου μας εξασφάλιζε ένα μικρό, μεν, αλλά επαρκές και τυχαίο δείγμα, καλύπτοντας έτσι την ανάγκη για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Βάμβουκας, 2000; Cohen & Manion, 1997; Παρασκευόπουλος, 1993). Η Α΄ δημοτικού έκανε μάθημα Φυσικής Αγωγής 2 φορές την εβδομάδα, ενώ το νηπιαγωγείο 1 φορά ή και 2 φορές ανάλογα και με το κυλιόμενο πρόγραμμα.

β) Λόγω προβλημάτων από την ‘επέλαση’ του νέου ιού Α (H1N1) που ταλαιπώρησε την χώρα μας, και συνέπεσε με τη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, παρατηρήθηκαν πολλές απουσίες παιδιών και συνακόλουθα προβλήματα στην γενική οργάνωση των σχολικών τάξεων του δείγματός μας. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, δεν υπήρξε χρόνος για επαναχορήγηση του κριτηρίου, προκειμένου να ελέγξουμε την διατήρηση της κεκτημένης γνώσης.

1.6. Λειτουργικοί ορισμοί των όρων

Αδρές δεξιότητες χειρισμού: αδρές κινήσεις του σώματος στο πλαίσιο των οποίων «μεταδίδεται δύναμη σε ένα αντικείμενο ή λαμβάνεται δύναμη από αντικείμενο» (Gallahue, 2002:264). Στις δεξιότητες αυτές περιλαμβάνονται: (α) η ρίψη, (β) η υποδοχή, (γ) το κλότσημα (λάκτισμα), (δ) το σταμάτημα της μπάλας με το πόδι, (ε) η ντρίμπλα, (στ) το κύλισμα και (ζ) το χτύπημα αντικειμένου (Gallahue, 2002).

Αμβροσιανό Μέλος: Λειτουργικό μουσικό υμνολόγιο της Δύσης, που δημιουργήθηκε τον 4^ο αι μ.Χ., από τον Αμβρόσιο, επίσκοπο Μεδιολάνων. Πρόκειται για σημαντική εκκλησιαστική μουσική παράδοση η οποία χαρακτηρίζεται από την αντιφωνική ψαλμωδία, ύμνων, δηλαδή, που ψάλλονταν από δύο χορούς, έτσι που ο ένας να απαντά στον άλλο ή ο ιερέας στο χορό ή το εκκλησίασμα κλπ (Μέλφου, χχ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2008; Poultney, 1991; Yarkin, 1989).

Ανάπτυξη: η διαδικασία ποσοτικών και ποιοτικών αλλαγών σε βιοσωματικό, κινητικό, αισθητηριοαντιληπτικό, νοητικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο η οποία αρχίζει με τη γέννηση και σταματά μόνο με το θάνατο (Gallahue, 2002; Logsdon, Alleman, Straits, Belka & Clark, 1994).

Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή: η Φυσική Αγωγή που δίνει έμφαση στην απόκτηση του κινητικού ελέγχου και της κινητικής επιδεξιότητας και στηρίζεται περισσότερο «στις προοπτικές ανάπτυξης των παιδιών όσον αφορά την κινητική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (π.χ. ατομικά χαρακτηριστικά)» παρά «στο σημείο που τα παιδιά πρέπει να βρίσκονται ως προς τη χρονολογική τους ηλικία» (Gallahue, 2002:xix).

Βαλς: Σημαίνει στρίβω, περιστρέφομαι- χορός με έντονους και πολλούς στροβιλισμούς σε ζεύγη. Διακρίνεται για την υπερήφανη και κομψή κίνηση και αναπτύχθηκε πολύ στη Βιέννη. Το βιενέζικο βαλς είναι συνδεδεμένο με απαλές κινήσεις. Χορός σε $\frac{3}{4}$ που προέρχεται πιθανότατα από το Γερμανικό Landler το οποίο άρχισε να επικρατεί το τελευταίο τέταρτο του 18^{ου} αιώνα τόσο μεταξύ των συνθετών όσο και στις αίθουσες χορού (Μέλφου, χχ.).

Βασικές Κινητικές Δεξιότητες: «οργανωμένη σειρά» βασικών κινήσεων στις οποίες συμπεριλαμβάνονται συνδυασμοί «κινητικών μοντέλων»¹ δύο ή περισσότερων μελών του σώματος» (Gallahue, 2002:30).

Γρηγοριανό Μέλος: Κωδικοποίηση όλων των ύμνων που ψάλλονταν στη δυτική εκκλησία ως τον 6^ο αι. μ.Χ., η οποία έγινε από τον Πάπα Γρηγόριο Α΄. Στηρίζεται σε οκτώ ήχους και είναι μονοφωνική μουσική. Έχει επιρροές από το Βυζάντιο και τα μοναστήρια της Αιγύπτου και της Συρίας. (Μέλφου, χχ.; Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2008; Poultney, 1991; Yarkin, 1989).

Δεξιότητα: Η ικανότητα που έχει ένας άνθρωπος ώστε να είναι σε θέση να επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με την ελάχιστη κατανάλωση χρόνου ή ενέργειας (Μπουρνέλλη, 2006; Schmidt, 1993).

Δεξιότητες χειρισμού: Δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να πιάνει, να πετά, να αφήνει και γενικά να χειρίζεται αντικείμενα όπως μπάλες, μικρά άλλα αντικείμενα κλπ.

¹ Υπό τον όρο «κινητικό μοντέλο» εννοούμε την εκτέλεση μιας μόνο κίνησης η οποία δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί από μόνη της ως βασική κινητική δεξιότητα (Gallahue, 2002).

Περιλαμβάνουν την υποδοχή, τη ρίψη, το λάκτισμα, το κύλισμα, την ντρίμπλα και το κτύπημα με μπαστούνι (Gallahue, 1996).

Ιντερλούδιο: Δραματικό μουσικό και κινηματογραφικό κομμάτι που εκτελείται στη διάρκεια ενός θεάματος (Μέλφου, χχ.).

Κινητική ανάπτυξη: η συνεχής αλλαγή στην κινητική συμπεριφορά του αναπτυσσόμενου ατόμου ως αποτέλεσμα της βιολογικής ωρίμανσης και των ενεργών αντιπαραθέσεων του με το περιβάλλον του (Gallahue, 200; Winter, 2009; Zimmer, 2007).

Κινητική δεξιότητα: μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια «ποιοτική έκφραση» της εκτέλεσης της κίνησης (Burton & Miller, 1989:44) ή / και ως «μια συγκεκριμένη τάξη προσανατολισμένων προς ένα σκοπό μοτίβων κίνησης» (Burton & Miller, 1989:44).

Κινητικές έννοιες: οι σχέσεις του σώματος με το χώρο και με άλλα αντικείμενα (Graham, 1992; Graham, Holt/Hale & Parker, 1993).

Κινητική Μάθηση: εσωτερικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα με τη συμβολή της εξάσκησης αλλά και συγκεκριμένων νοητικών διαδικασιών και οι οποίες αφορούν στον προσδιορισμό της δυνατότητας του ατόμου να εκτελέσει μια δεδομένη κίνηση (Schmidt & Wrisberg, 2008).

Κλασική Μουσική: στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ο όρος αναφέρεται στην ορχηστρική μουσική που αντιπροσωπεύει τις γνωστές μουσικές περιόδους- Μπαρόκ, Κλασική, Ρομαντική και Σύγχρονη (Μέλφου, χχ. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2008; Poultney, 1991; Yadkin, 1989).

Μέθοδος Διδασκαλίας Φυσικής Αγωγής: πρόκειται για ένα σύνολο αποφάσεων οι οποίες λαμβάνονται από τον/ην δάσκαλο/α Φυσικής Αγωγής προς επίτευξη των στόχων του μαθήματος και οι οποίες απολήγουν σε αναγνωρίσιμες συμπεριφορές (Mosston & Ashworth, 1994).

Mozart Effect: Πρόκειται για τη σύνδεση συγκεκριμένων μουσικών συνθέσεων του μεγάλου συνθέτη Μότσαρτ, κυρίως η Σονάτα για δύο πιάνα σε Re Ματζόρε (K488), με την ανάπτυξη στην πρώιμη παιδική ηλικία. Οι πρώτες έρευνες έγιναν κατά τη δεκαετία του 1970 από τον γιατρό Α. Tomatis, συνεχίσθηκαν από τους ερευνητές του Πανεπιστημίου Irvine της Καλιφόρνια Raucher, Saw & Ky (1993), τους Raucher, Saw & Levine (1997) και τέλος εμφανίζονται και σήμερα. Βασικό συμπέρασμα όλης αυτής της

ερευνητικής δραστηριότητας είναι ότι η ακρόαση της δεδομένης μουσικής είναι ευνοϊκή για την ανάπτυξη διαφόρων πτυχών της προσωπικότητας των παιδιών αλλά τα αποτελέσματα είναι παροδικά.

Ουβερτούρα: Με τον όρο αυτό εννοούμε (α) το ενόργανο προανάκρουσμα σε φωνητικό έργο μεγάλων διαστάσεων. (όπερα, ορατόριο), (β) τις εξαγγελτικές σάλπιγγες που άνοιγαν μία παράσταση όπερας και (γ) το πρώτο μέρος στη φόρμα σουίτας. Σταδιακά διαμορφώνονται 2 τύποι εισαγωγής: (α) η ελεύθερη ουβερτούρα, που αποτελεί είδος πρελούδιου χωρίς θεματική σύνθεση με το ίδιο έργο- π.χ. Εισαγωγή «Οι γάμοι του Φιγκαρό» του Μότσαρτ και (β) η ουβερτούρα ποτ-πουρί (όπερες, κώμικ-οπερέτες) η οποία βασίζεται σε θέματα της όπερας. Ο δεύτερος τύπος εξελίσσεται στις εισαγωγές που επεξεργάζονται τα βασικά θέματα που θα αναπτυχθούν στο κύριο μέρος του έργου κατά τα πρότυπα της συμφωνίας -π.χ. η εισαγωγή αρ.3 στη «Λεονώρα» του Μπετόβεν ή η εισαγωγή από τους «Αρχιτραγουδιστές της Νυρεμβέργης» του Βάγκνερ (Μέλφου, χχ.).

Πόλκα: Σημαίνει μικρό μισό- μικρά μισά βήματα του χορού. Χορός της Βοημίας που χρονολογείται από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα και διαδόθηκε γρήγορα σε όλη την Ευρώπη (Μέλφου, χχ.).

Σουίτα: Φόρμα ενόργανης μουσικής σύνθεσης η οποία ενώνει σε ένα ενιαίο σύνολο μικρούς χορούς και γράφεται αποκλειστικά για ορχήστρα- πολλά μουσικά όργανα μαζί. Γεννήθηκε στη Γερμανία στις αρχές του 17^{ου} αιώνα και τελειοποιήθηκε στα τέλη του, λαμβάνοντας το όνομα Συμφωνική Σουίτα (Μέλφου, χχ.).

Ταραντέλα: Η μουσική που θεωρούνταν ότι θεραπεύει το τσίμπημα της μαύρης δηλητηριώδους αράχνης (ταραντούλα). Αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου φαινομένου του ταραντισμού με ρίζες στο μεσαιωνικό παρελθόν της νότιας Ιταλίας που την κατοίκησαν αλληπάλληλα στρώματα, μερικά ελληνόφωνα από τον καιρό του Πυθαγόρα, ο οποίος έχοντας θεραπευθεί με τη βοήθεια της μουσικής, της απέδιδε θεραπευτική λειτουργία (Μέλφου, χχ.).

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Ανάπτυξη του παιδιού

2.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου

Παγιωμένη παιδαγωγική, και όχι μόνο, θέση είναι ότι ο άνθρωπος συνιστά μια ψυχοσωματική ενότητα (Zimmer, 2007) μια «ενότητα σώματος, ψυχής και πνεύματος» (Harre, 1989, σ. 11). Υπό το πρίσμα αυτό και το παιδί, ως αναπτυσσόμενος άνθρωπος συνιστά μια τέτοια ενότητα και ως εκ τούτου, όποια δραστηριότητα και αν αναλάβει κατά τη διάρκεια της ζωής του διέπεται εκ των πραγμάτων από την προαναφερθείσα ενότητα και συνιστά αποτέλεσμα και προϊόν της αλληλεπίδρασης των παραγόντων που αυτή εμπεριέχει.

Η παραπάνω θέση ισχύσει, λοιπόν, και για την ανάπτυξη του παιδιού (Zimmer, 2007). Έτσι, όταν κάνουμε λόγο για «ανάπτυξη του παιδιού» (child development) εννοούμε το σύνολο των διαφορετικής κάθε φορά έντασης και διάρκειας (Zimmer, 2007), πολύπλοκων βιολογικών, ψυχολογικών αλλά και συναισθηματικών αλλαγών (Longsdon et al., 2008) οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε εκείνη την χρονική περίοδο που αρχίζει από τη σύλληψη του παιδιού και τελειώνει με το θάνατό του (Gallahue, 2002).

Βέβαια, η ανάπτυξη παρά το γεγονός ότι αναφέρεται σε αυξήσεις στο βάρος και το μέγεθος του σώματος του παιδιού ή στην κίνησή του ή στις πνευματικές του ικανότητες δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά, αλλά με αφετηρία αυτά επεκτείνει την έννοιά της για να συμπεριλάβει «τη διαφοροποίηση» τη «μεταμόρφωση», την «οργάνωση» και την «ωρίμανση» (Harre, 1989). Η επισήμανση αυτή είναι πολύ βασική διότι σε αυτή εδράζεται η διαφοροποίηση μεταξύ παιδιού και ενήλικου ατόμου, διαφοροποίηση που έγινε ορατή από την εποχή του Διαφωτισμού και μετά (Παπατσιακμάκη, 2010). Η ειδοποιός διαφορά, με άλλα λόγια μεταξύ αναπτυσσόμενου παιδιού και ενήλικου δεν είναι ότι το πρώτο είναι πιο κοντό, πιο αδύνατο ή πιο αδύναμο από τον δεύτερο, αλλά ότι το πρώτο αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό από το δεύτερο, δικαιολογώντας έτσι την ύπαρξη περιόδων στην

ανθρώπινη ανάπτυξη (Harre, 1989). Το σημείο αυτό έγινε απόλυτα αντιληπτό και κατανοητό από τον Piaget (1952), αρχικά, αλλά και τον Vygotsky (1989), αργότερα, οδηγώντας τους στην υιοθέτηση αυτής της «σταδιακής» προσέγγισης της γνωστικής, ο πρώτος, και της γλωσσικής, ο δεύτερος, ανάπτυξης του παιδιού κατ' αναλογία προς τη «σταδιακή» φυσική του ανάπτυξη.

Στον τομέα της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού έχει παλαιόθεν αναληφθεί μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα λόγω της σημασίας που η σωστή ανάπτυξη του παιδιού έχει για τη μετέπειτα εξέλιξή του. Αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η διατύπωση διαφόρων θεωριών ανάπτυξης –Θεωρία των Οντολογικών συστημάτων (Bronfenbrenner, 1979; Smith, Cuddy, & Uppitis, 1994) η Θεωρία των Σταδίων του Piaget, η Θεωρία του Vygotsky (Vygotsky, 1989), η Θεωρία της Σύνδεσης, Συμπεριφοριστικές θεωρίες, Ψυχοσεξουαλικές θεωρίες κλπ- καθώς και ο προσδιορισμός των μηχανισμών και των παραμέτρων της- περιβάλλον και κληρονομικότητα. Το τελευταίο αυτό ζήτημα θα μας απασχολήσει αμέσως πιο κάτω.

2.1.2. Παράγοντες Ανάπτυξης

Η μελέτη της σύγχρονης² σχετικής με το θέμα αυτό βιβλιογραφίας, θεωρητικής και εμπειρικής, καταδεικνύει ότι η φυσική ανάπτυξη του ατόμου δεν επέρχεται αυτόματα ως αποτέλεσμα της ηλικίας (Gallahue, 2002). Αντίθετα, είναι αποτέλεσμα και προϊόν της συνεργασίας δύο παραγόντων, του γενετικού και του περιβαλλοντικού (Βενετσάνου, 2011; Gallahue, 2002; Τζούφη, 2011), όπου ο πρώτος, δηλαδή η κληρονομικότητα, καθορίζει τα όρια της ανάπτυξης και ο δεύτερος, δηλαδή το περιβάλλον, καθορίζει αν τα όρια αυτά θα είναι εφικτά και πραγματοποιήσιμα ή όχι (Gallahue, 2002).

Στον παράγοντα περιβάλλον, από τη μια μεριά, περιλαμβάνονται εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, η διατροφή, η

² Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες ανάπτυξης. Κάποιες από αυτές, όπως για παράδειγμα, η περιβαλλοντική θεωρία, θεωρούσαν την ανάπτυξη του ανθρώπου ως κύρια κατευθυνόμενη από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000; Καψάλης, 2005; Ormrod, 2003). Κάποιες άλλες, όπως η θεωρία της ωρίμανσης, θεωρεί την ανάπτυξη ως μια καθαρά βιολογική διαδικασία που θα επιτευχθεί χάρη στο «πλήρωμα του χρόνου» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000). Η πλέον σύγχρονη όμως θεώρηση των σχετικών επιστημονικών πορισμάτων καταδεικνύει ως ορθότερη τη θεωρία της αλληλεπίδρασης των δύο ως άνω παραγόντων (Δανασσής- Αφεντάκης, 2000; Καψάλης, 2005) και σε αυτή εστιάζουμε.

αθλητική δραστηριότητα και άσκηση (Gallahue, 2002), αλλά και οι κοινωνικές, συναισθηματικές και νοητικές εμπειρίες ενός ατόμου, όπως καταδεικνύει η σχετική με το θέμα αυτή βιβλιογραφία (Mercer, 1998). Ένα είδος περιβαλλοντικής επίδρασης που έχει πολύ μεγάλη σημασία για το θέμα που εξετάζουμε εδώ είναι η πλαστικότητα που αποκτά το άτομο, καθώς μεγαλώνει και αναπτύσσεται μέσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον. Η εν λόγω πλαστικότητα μπορεί να είναι δύο ειδών, αναλόγως του στοιχείου από το οποίο εξαρτάται. Αν η πλαστικότητα εξαρτάται από το περιβάλλον, έχουμε μια κατάσταση όπου η συμπεριφορά του αναπτυσσόμενου ανθρώπου τροποποιείται ως αποτέλεσμα της μάθησης από αυτό, αποτελεί μια δια βίου διαδικασία και είναι δυνατό να συμπεριλάβει ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών. Αν, από την άλλη, το στοιχείο εξάρτησης της πλαστικότητας είναι η προσωπική εμπειρία, τότε έχουμε μια κατάσταση στο πλαίσιο της οποίας δεδομένες εμπειρίες στη ζωή ενός ατόμου ασκούν πολύ σημαντική επίδραση σε αυτό όταν το εν λόγω άτομο βρεθεί εντός κάποιων ευαίσθητων αναπτυξιακών περιόδων- για παράδειγμα, η συντονισμένη χρήση των δύο ματιών εξαρτάται από τις εμπειρίες όρασης που έχει το παιδί κατά τη διάρκεια των πρώτων έξι μηνών της ζωής του.

Ο γενετικός παράγοντας, από την άλλη μεριά, έχει να κάνει με τις ορμονικές επιδράσεις που ασκούνται εντός των προκαθορισμένων από το γενετικό τους υπόβαθρο ορίων (Harre, 1989). Ο γενετικός αναπτυξιακός μηχανισμός φέρει την ευθύνη για διάφορες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα κύτταρα του ανθρώπου κι έχει ως αποτέλεσμα την συνολική του ανάπτυξη, αλλαγές στις σωματικές, γενικά, και εγκεφαλικές, ειδικά, αναλογίες και φυσικά την ωρίμανση διαφόρων λειτουργικών πτυχών του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.

Η ανάπτυξη ενός παιδιού δεν είναι απλά και μόνο συνάρτηση των δύο προαναφερθέντων παραγόντων-κληρονομικότητας και περιβάλλοντος- αλλά κυρίως του τρόπου με τον οποίο αυτοί οι δύο παράγοντες συνδυάζονται. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει τρεις τέτοιους συνδυασμούς. Ο πρώτος συνδυασμός είναι η παθητική συσχέτιση γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, στο πλαίσιο της οποίας το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται ένα παιδί είναι πιθανό να διαμορφώθηκε κατά ένα δεδομένο τρόπο επειδή οι γενετικές καταβολές των γονέων του τους κάνουν περισσότερο επιρρεπείς στο να δημιουργήσουν ένα τέτοιο περιβάλλον.

Ένας δεύτερος τρόπος συμπλοκής των γενετικών και κληρονομικών παραγόντων σε ένα περιβάλλον προς διαμόρφωση των συγκεκριμένων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών του παιδιού, είναι ο υποβλητικός. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο τα γενετικά διαμορφωμένα χαρακτηριστικά του παιδιού είναι δυνατό να προκαλέσουν μια συγκεκριμένη ανταπόκριση

εκ μέρους των άλλων ανθρώπων προς δημιουργία ενός δεδομένου περιβάλλοντος ανάπτυξης. Για παράδειγμα ένα παιδί με χρόνια και εκ γενετής δημιουργημένα προβλήματα όρασης ή ακοής είναι πιθανό να αντιμετωπιστεί με πιο προστατευτικό τρόπο μη συμμετέχοντας σε αθλοπαιδιές ή άλλες φυσικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να μην αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις κινητικές του δεξιότητες ή να μην έχει καλή φυσική κατάσταση.

Τέλος, ένας τρίτος δυνατός συνδυασμός κληρονομικότητας και περιβάλλοντος είναι ο ενεργητικός, όπου το ίδιο το αναπτυσσόμενο άτομο επιλέγει, με βάση τις γενετικές του καταβολές και τα χαρακτηριστικά που έχουν δημιουργηθεί χάρη σε αυτές, ένα συγκεκριμένο είδος εμπειριών που με τη σειρά τους το επηρεάζουν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Για παράδειγμα, ένα πολύ ψηλό παιδί μπορεί να επιλέξει το παιχνίδι της καλαθοσφαίρισης ως βασική ή και μοναδική εξωσχολική δραστηριότητα με αποτέλεσμα να αποκτήσει ακόμα πιο ανεπτυγμένα και εξειδικευμένα κινητικά ρεπερτόρια που θα το κάνουν να ασχοληθεί ακόμα περισσότερο με το δεδομένο άθλημα, ενώ μπορεί να μην έχει αναπτύξει καθόλου τη λεπτή κινητικότητά του ή άλλες βασικές δεξιότητες όπως το κλότσημα.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στη διαπίστωση ότι η ανάπτυξη ενός παιδιού συνιστά μια μακρά και σταδιακή πορεία και είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο θα συνδυασθούν κληρονομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Zimmer, 2007), ώστε να προσδιορίσουν τα ώριμα χαρακτηριστικά του. Με άλλα λόγια, είναι αποτέλεσμα των συνθηκών εντός των οποίων οι γενετικοί παράγοντες θα κάνουν ορισμένες εμπειρίες πιο πιθανό να συμβούν, χωρίς να είμαστε σε θέση να διακρίνουμε, στο τελικό αποτέλεσμα, ποιος από τους δύο παράγοντες- κληρονομικότητα ή περιβάλλον- συνέβαλλε περισσότερο και που (Berk, 2005; Παπατσιακμάκη, 2010).

2.1.3. Όψεις της Ανάπτυξης του παιδιού.

Όπως ήδη τονίστηκε παραπάνω, ο άνθρωπος αποτελεί μια αδιαίρετη ψυχοσωματική ενότητα, με αποτέλεσμα να συνιστά μια πολυδιάστατη ύπαρξη, και, για το λόγο αυτό, εξελίσσεται μέσα από μια αλληλουχία σταδίων τόσο σωματικής όσο και ψυχοκινητικής εξέλιξης (Τζούφη, 2010). Το γεγονός αυτό, στη συνάφεια του θέματος που εξετάζουμε εδώ, σημαίνει ότι η έννοια της ανάπτυξης αφορά σε όλες τις όψεις του ατόμου (Pratt, 1997; Zimmer, 2007) και είναι διαφορετική για κάθε μία από αυτές. Ας δούμε, λοιπόν, τις αναπτυξιακές εκφάνσεις του ατόμου, ή για να το θέσουμε με πιο

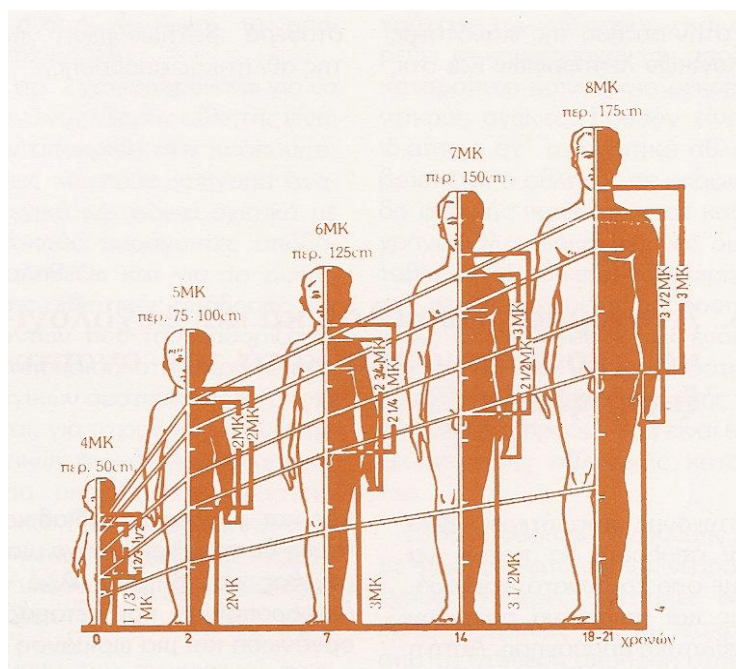
επιστημονικούς όρους, τους διάφορους τομείς ανάπτυξης του ανθρώπου, καθώς και το τι και πώς αναπτύσσεται στο πλαίσιο καθενός από αυτούς.

2.1.3.α. Φυσική Ανάπτυξη (*Physical Development*)

Η φυσική ανάπτυξη αναφέρεται στην κατηγορία των αλλαγών που αφορούν στη βιολογία και φυσιολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, καθώς στο πλαίσιό τους αναπτύσσεται και αλλάζει τόσο η θέση όσο και το βάρος του σώματος (Gallahue, 2002), χωρίς όμως να αναλώνεται και να εγκλωβίζεται σε αυτή. Διότι λόγω του ενιαίου του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, η φυσική ανάπτυξη δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο μορφολογικά χαρακτηριστικά, βιοφυσιολογικές λειτουργίες και διεργασίες, αλλά και ψυχολογικά και συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία που βρίσκονται πίσω και κάτω από τη σωματική παράμετρο, όπως έχει καταδειχθεί από πολλές έρευνες σχετικά με τη αλληλεπίδραση των νευροψυχικών παραγόντων στο μυϊκό έργο (Harre, 1989).

Η φυσική ανάπτυξη είναι μια αργή και σταδιακή διαδικασία που διαρκεί τα πρώτα 18, για τα κορίτσια, και 20, για τα αγόρια, έτη της ζωής του ατόμου (Harre, 1989).

Εικόνα 1. Αλλαγές στις σωματικές αναλογίες κατά τα χρόνια της ανάπτυξης (Bames) (ΜΚ= μήκος κεφαλιού).



(Harre, 1989)

Βασικό της χαρακτηριστικό είναι η μη ομοιόμορφη ανάπτυξη για τα διάφορα μέρη του σώματος. Επίσης, στο πλαίσιο της εν λόγω ανάπτυξης τα παιδιά και οι νέοι παρουσιάζουν έντονη αύξηση και ωρίμαση των φυσιολογικών λειτουργιών (Gallahue,

2002), μια ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και αυξημένη ικανότητα για κινητική μάθηση (Harre, 1989; Pratt, 1997). Αποτέλεσμα της παραπάνω τάσης είναι η θεμελίωση της δυνατότητας του αναπτυσσόμενου ατόμου για τη μετέπειτα επίτευξη θεαματικών επιδόσεων (Harre, 1989).

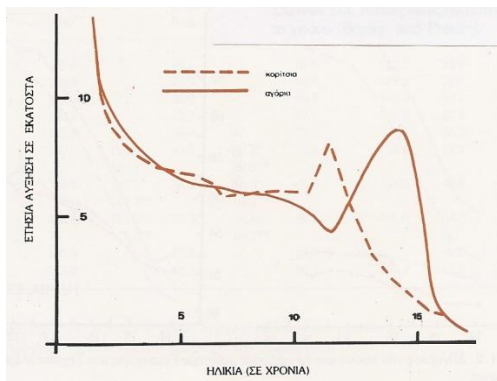
Σε γενικές γραμμές το μοτίβο ανάπτυξης σε αυτά τα χρόνια έχει ως εξής: η ανάπτυξη είναι ραγδαία στους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού (Martin & Ellermann, 2001; Pangrazi, 1999)- για παράδειγμα το βάρος ενός παιδιού διπλασιάζεται τους πρώτους 4 μήνες, ενώ τριπλασιάζεται στους 12- εμφανίζει μικρότερη ταχύτητα από το 2^ο ως το 15^ο έτος της ζωής του παιδιού και μετά γίνεται και πάλι ταχύτατη ως το τέλος της περιόδου, δηλαδή στην ώριμη εφηβεία (Cole & Cole, 2002; Gallahue, 2002; Pangrazi, 1999). Στην ηλικία των 6-10 ετών το 23% περίπου του βάρους των παιδιών είναι μυϊκή μάζα, οι σκελετικοί μύες είναι αδύναμοι, ο σκελετός εύκαμπτος και το σωματικό σύστημα αναπτύσσεται γρηγορότερα από ό,τι το νευρομυϊκό σύστημα (Cole & Cole, 2002; Κέλλης 2003; McArdle, Katch & Katch, 2001; Παπατσιακμάκη, 2010). Αντίθετα, στην ηλικία των 9-13 ετών το ποσοστό των μυών αυξάνεται σε 28% περίπου, οι σκελετικοί μύες είναι πιο δυνατοί σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο, αλλά γενικά ακόμα αδύναμοι και παρατηρείται ένας καλός νευρομυϊκός συντονισμός (Cole & Cole, 2002; Κέλλης 2003; McArdle, et al., 2001; Παπατσιακμάκη, 2010).

Ως προς τους μηχανισμούς της φυσικής ανάπτυξης έχουμε να τονίσουμε ότι ο κληρονομικός παράγοντας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κυρίως ως προς το ρυθμό με τον οποίο θα αναπτυχθεί το παιδί (Pangrazi, 1999). Για να αποδώσει τα μέγιστα όμως αυτός ο ρόλος του απαιτείται ένα επαρκές πλέγμα περιβαλλοντικών συνθηκών. Για παράδειγμα, ανεπαρκής, ποσοτικά και ποιοτικά, διατροφή ή εκδήλωση σοβαρών ασθενειών θα εμποδίσουν την ανάπτυξη του ύψους ή του βάρους του παιδιού.

Ως σκοπό της φυσικής ανάπτυξης του παιδιού μπορούμε να θεωρήσουμε την υποβοήθησή του να φτάσει στη φυσική ωρίμασή του, που για το μεν αγόρι αρχίζει στο 11^ο περίπου έτος της ζωής του, για το δε κορίτσι στο 9^ο, κατά τη στιγμή δηλαδή που το παιδί μεταβαίνει από την περίοδο της πρώιμης σχολικής ηλικίας στην περίοδο της ύστερης σχολικής και της πρώιμης εφηβικής (εικόνα 2). Από τη γέννηση ως την προεφηβεία, επομένως, λαμβάνουν χώρα πολλές και σημαντικές αλλαγές στο σκελετό, την ανατομία και, λόγω αυτών, στην ψυχολογία των παιδιών- για παράδειγμα έχουμε τόσο μεγάλη επιμήκυνση του κορμού του παιδιού ώστε δίνει την εντύπωση αδέξιου ατόμου, γεγονός που μπορεί να του δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας. Από την προεφηβεία ως την εφηβεία, η σωματική ανάπτυξη προς την κατεύθυνση της

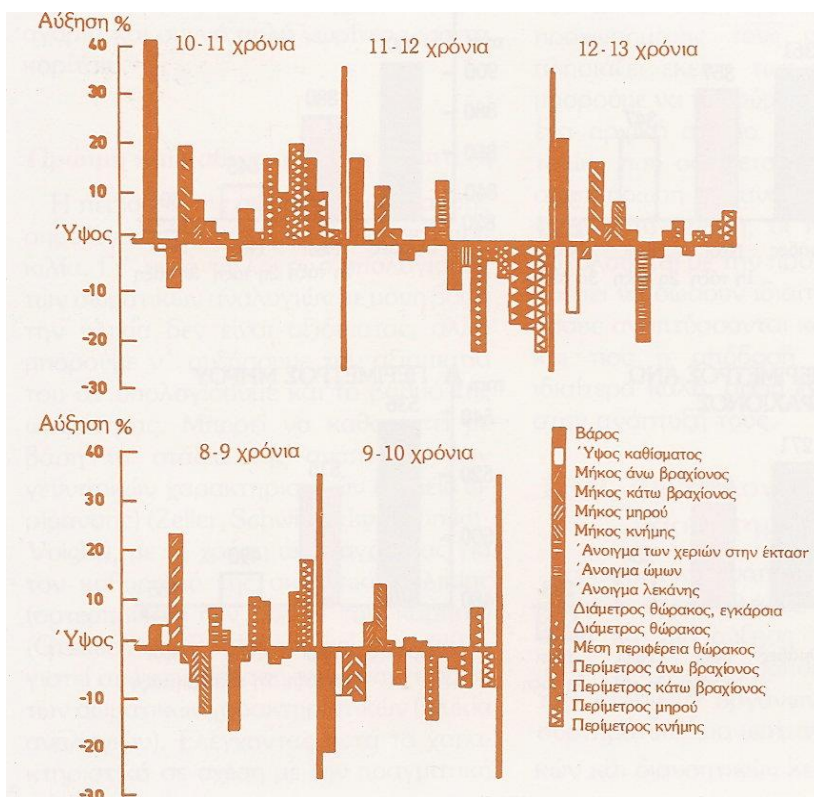
προαναφερθείσας ωρίμανσης, λαμβάνει τη μορφή της αύξησης ως προς το βάρος, το εύρος και την περίμετρο, ενώ από την εφηβεία, 11^ο έτος για τα κορίτσια και 13^ο έτος για τα αγόρια, περίπου, και μετά έχουμε ραγδαία αύξηση ύψους στα άτομα (Cole & Cole, 2002; Harre, 1989).

Εικόνα 2. Μέσες τιμές αύξησης σε εκατοστά το χρόνο (Bayley, από Prader).



(Harre, 1989)

Εικόνα 3. Σχετικές τιμές διαφόρων μελών του σώματος σε σχέση με το ρυθμό της αύξησης στο ύψος.



(Harre, 1989)

Τα οστά και οι μύες αυξάνονται με σχέση αναλογίας, προκειμένου να στηρίξουν όλο αυτό τον αυξανόμενο όγκο σώματος (εικόνα 3). Τα οστά, που κατά τους πρώτους μήνες της γέννησης είναι μαλακά, αρχίζουν να σκληραίνουν από το τέλος του πρώτου χρόνου ζωής του παιδιού με τα οστά του χεριού και του καρπού να οστεοποιούνται πρώτα. Οι μύες αλλάζουν μήκος και πάχος κατά την παιδική ηλικία αλλά και ως το τέλος της εφηβικής (Cole & Cole, 2002; Παπατσιακμάκη, 2010).

Σωματική ανάπτυξη, όμως, δε σημαίνει όπως έχουμε ήδη τονίσει επαρκώς, μόνο σωματική ανάπτυξη, αλλά και ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της φυσιολογίας του αναπτυσσόμενου ατόμου (Harre, 1989; Κλεισούρας, 2004). Σε αυτή τη συνάφεια, το καρδιαγγειακό σύστημα του παιδιού αρχίζει ήδη από την προνηπιακή ηλικία να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις κάθε ηλικιακής περιόδου: στην προνηπιακή ηλικία τα παιδιά διαθέτουν μικρότερη καρδιά και μικρότερο όγκο παλμού, ενώ κατά τη σχολική ηλικία ο όγκος της καρδιάς αυξάνεται με κανονικό ρυθμό με τα κορίτσια να προηγούνται χρονικά των αγοριών. Το αναπνευστικό σύστημα παρουσιάζει επίσης μια συνεχόμενη σταδιακή ανάπτυξη, όπως άλλωστε και η μεταβολική λειτουργία, η οποία στις ηλικίες που εξετάζουμε εδώ είναι περισσότερο αερόβιος, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη κούραση του παιδιού κατά τη διάρκεια έντονης άσκησης. (Harre, 1989).

Ακόμα πρόοδο και μάλιστα ταχύτατη παρατηρείται και στην ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος των παιδιών (Martin & Ellermann, 2001), ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία. Σε αυτή την ηλικία η κινητική προσαρμογή και η κινητική αποτελεσματικότητα εμφανίζονται περιορισμένες λόγω της περιορισμένης ωριμότητας του εγκεφαλικού φλοιού (Harre, 1989). Όμως, στη σχολική ηλικία παρατηρούνται μεγαλύτερα επίπεδα σταθεροποίησης της κινητικής προσαρμογής, σε σχέση με τη νηπιακή και προνηπιακή ηλικία, όπως επίσης και βελτίωση στις διεργασίες των ερεθισμάτων και μεγαλύτερη κινητική ταχύτητα.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα παραπάνω αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, όπως αυτά εμφανίζονται σε κάθε δεδομένη αναπτυξιακή περίοδο, θα πρέπει να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη από τον δάσκαλο και τη δασκάλα της Φυσικής Αγωγής κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος Φυσικής Αγωγής σε οποιοδήποτε πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο. Διότι, όπως έλεγε και ο Piaget η εκάστοτε εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να είναι πάντοτε προσαρμοσμένη στην ικανότητες, ιδιαιτερότητες και ανάγκες της κάθε ηλικίας (Παπατσιακμάκη, 2010), να είναι, με άλλα λόγια, αναπτυξιακά κατάλληλη.

2.1.3.β. Κινητική Ανάπτυξη (Motor Development)

Ως κινητική ανάπτυξη μπορούμε να ορίσουμε «τη βαθμιαία προοδευτική αλλαγή της κινητικής συμπεριφοράς του ατόμου που προκαλείται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και το κινητικό έργο» (Gallahue, 2002:7). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια συνεχή αλλαγή της κινητικής και συμπεριφοράς του ανθρώπου που περιλαμβάνει συνεχή προσαρμογή στις αλλαγές που υφίστανται οι κινητικές του ικανότητες με το πέρασμα του χρόνου σε όλη τη ζωή του. Απώτερος σκοπός αυτής της προσαρμογής είναι η εκ μέρους του ατόμου διατήρηση της «κινητικής του επιδεξιότητας» και του «κινητικού του ελέγχου» (Gallahue, 2002:19).

Στον τομέα αυτό το στοιχείο που, αυτονόητα, βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάπτυξης είναι η ικανότητα και οι δεξιότητες του παιδιού για φυσική κίνηση, οι οποίες υφίστανται αλλαγές σε κάθε αναπτυξιακή περίοδο, ως αποτέλεσμα των βιοφυσιολογικών αλλαγών που είδαμε ανωτέρω (Παπατσιακμάκη, 2010), αλλά σε συνδυασμό με τις εκάστοτε περιβαλλοντικές καταστάσεις (Gallahue, 1986, 2002; Καμπάς, 2004). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη βρεφική ηλικία παρατηρούνται αυθόρμητα κινητικά μοτίβα ως ανταπόκριση σε διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Zimmer, 2007; Χαραλάμπος, 2004). Κατά τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής του το αναπτυσσόμενο άτομο, διερχόμενο το στάδιο της «αισθητηριοκινητικής νόησης» (Cole & Cole, 2002; Παπατσιακμάκη, 2010) είναι σε θέση να επιτύχει ένα συντονισμό στις αισθητηριακές αντιλήψεις, που το βοηθούν να συλλαμβάνει και να αφομοιώνει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, και κάποιες απλές κινητικές συμπεριφορές, όπως το ανεβοκατέβασμα σκαλιών, το κλότσημα μιας μπάλας προς τα εμπρός κλπ. (Cole & Cole, 2002; Παπατσιακμάκη, 2010). Η κίνηση από αυθόρμητη και «μαζική» - στους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού- γίνεται «διαφοροποιημένη», δηλαδή διακρίνονται όλο και περισσότερες «μεμονωμένες» και «στοχευμένες» κινήσεις, ενώ παράλληλα αυτές οι κινήσεις αρχίζουν να τίθενται υπό τον έλεγχο του κεντρικού νευρικού συστήματος του παιδιού και να συντονίζονται μεταξύ τους – διαδικασία «ενσωμάτωσης»- δημιουργώντας «κινητικά πρότυπα», απλά, στην αρχή, περισσότερο πολύπλοκα αργότερα (Zimmer,2007:74). Με την πάροδο του χρόνου η κίνηση γίνεται ακόμα πιο διαφοροποιημένη αλλά και πιο κεντροποιημένη, λόγω της αλληλεπίδρασης του αναπτυσσόμενου ατόμου με το περιβάλλον του (Χαραλάμπος, 2004). Έτσι, το νήπιο διέρχεται διάφορα στάδια μετακίνησης (Gallahue, 2002; Παπατσιακμάκη, 2010), καθώς αναπτύσσεται φυσικά, καθένα εκ των οποίων του δίνει τη δυνατότητα γρηγορότερης και ποιοτικότερης κίνησης- παιχνίδι μετακίνησης, παιχνίδι με αντικείμενα,- ενώ αυξάνεται και ο συντονισμός της λεπτής κινητικότητας (Cole & Cole,

2002; Παπατσιακμάκη, 2010). Κατά τη μετάβαση του παιδιού στην παιδική ηλικία κάνουν την εμφάνισή τους χαρακτηριστικά όπως η αύξηση των κινητικών δεξιοτήτων, η συναρμογή-συντονισμός και προσαρμογή της κίνησης, η ευκινησία και η δύναμη (Cole & Cole, 2002; Παπατσιακμάκη, 2010; Zimmer, 2007). Κατ' αυτό τον τρόπο, τίθενται οι βάσεις για τις υψηλής επιδεξιότητας ηθελημένες κινήσεις, οι οποίες θα φτάσουν στο απόγειο και το ώριμο ή εξειδικευμένο στάδιό τους κατά την εφηβεία (Patterson, 2008).

Το βασικό στοιχείο που απορρέει από τα παραπάνω και που πρέπει να επισημανθεί στο παρόν σημείο είναι η αμοιβαιότητα και αλληλεπίδραση μεταξύ φυσικής και κινητικής ανάπτυξης (Pangrazi, 1999). Το παιδί καθώς αναπτύσσεται φυσικά μπορεί και εκτελεί όλο και πιο ποιοτική κίνηση η οποία με τη σειρά της συμβάλλει ουσιαστικότερα στη φυσική ανάπτυξη (Cole & Cole, 2002; Gallahue, 2002; Παπατσιακμάκη, 2010). Η κινητικότητα του παιδιού είναι πολύ μεγάλη κατά την παιδική ηλικία, ενώ μειώνεται κατά την ηλικία των 10-12 ετών λόγω μείωσης των ελαστικών ινών και του αριθμού των κυττάρων, αλλά και λόγω απώλειας βλενοπολυσακχαριτών και υγρών (Παπατσιακμάκη, 2010). Η ικανότητά του παιδιού να προσανατολίζεται στο χώρο εμφανίζεται πολύ βελτιωμένη στην ηλικία των 7-9 ετών (Κέλλης, 2003; Παπατσιακμάκη, 2010), όπως και η ισορροπία, ενώ στην προσχολική ηλικία οι δεξιότητες αυτές υπάρχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο (Κέλλης, 2003; Παπατσιακμάκη, 2010), χωρίς διαφορές φύλου (Παπατσιακμάκη, 2010). Οι θεμελιώδεις δεξιότητες κίνησης αναπτύσσονται κυρίως στην ηλικία των 3-8 ετών (Logsdon et al., 2008).

Το μοτίβο της κινητικής ανάπτυξης μοιάζει σε πολλά σημεία του με εκείνο της φυσικής που είδαμε ανωτέρω. Έτσι, και εδώ η ταχύτητα της ανάπτυξης είναι πολύ μεγάλη στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, καθώς παρουσιάζεται τροποποίηση ή και παντελή εξάλειψη των περισσότερων από τα αντανακλαστικά του βρέφους και μειώνεται σε μεταγενέστερες περιόδους. Με αφορμή τα παραπάνω, θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε ένα πολύ σημαντικό γενικό κανόνα κινητικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον οποίο η ικανότητα εκμάθησης νέων κινητικών δεξιοτήτων είναι αντιστρόφως ανάλογη του ρυθμού κινητικής ανάπτυξης (Cole & Cole, 2002; Gallahue, 2002; Graham, 2008). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι στις περιόδους που η κινητική ανάπτυξη είναι ραγδαία εμφανίζεται μειωμένη η ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων και αντιστρόφως, σε περιόδους ήπιας κινητικής ανάπτυξης παρατηρείται αύξηση της συγκεκριμένης ικανότητας, όπως για παράδειγμα στα χρόνια του δημοτικού σχολείου (Pangrazi, 1999).

Η κινητική αναπτυξιακή πορεία βαίνει με βάση τρία κινητικά πρότυπα, τα οποία να σημειώσουμε είναι κοινά σε όλα τα παιδιά (Pangrazi, 1999; Τζούφη, 2011; Zimmer,

2007): (α) από το κεφάλι προς τα άκρα (cephalocaudal) (β) από τον κορμό προς τα άκρα (proximodistal) και (γ) από το γενικό στο ειδικό (Pangrazi, 1999). Η κατεύθυνση αυτή πρακτικά σημαίνει ότι οι κινήσεις του κεφαλιού και οι κινήσεις των κεντρικότερων περιοχών του σώματος του παιδιού ελέγχονται νωρίτερα από εκείνες του κάτω μέρους του σώματος και των άνω και κάτω άκρων και ότι οι αδρές κινητικές δεξιότητες μαθαίνονται πριν τις λεπτές. Επίσης, η διαφοροποίηση της κινητικής συμπεριφοράς διακρίνεται από «συν-κινήσεις»- δηλαδή κινήσεις που εκτελούνται από τη μία μεριά, παρασύρουν σε άσκοπες κινήσεις και την άλλη μεριά- και από «μυϊκή υπερτονία», δηλαδή απότομες και άστοχες κινήσεις που οφείλονται στη μεγάλη μυϊκή ένταση και δύναμη με την οποία αυτές εκτελούνται (Zimmer, 2007:75).

Οι τύποι των κινήσεων, τώρα, προχωρούν σε αλληλουχίες που έχουν την έννοια των σταδίων (Δέρρη, 2007, Gallahue, 2002; Graham, et al. 1993)). Με άλλα λόγια η κινητική ανάπτυξη ακολουθεί ορισμένα συγκεκριμένα στάδια ωρίμανσης, όπως και οι υπόλοιπες όψεις της ανάπτυξης του ανθρώπου άλλωστε, το καθένα από τα οποία παρουσιάζει δεδομένα χαρακτηριστικά (Cole & Cole, 2002; Δέρρη, 2007; Παπασιακμάκη, 2010). Τα στάδια αυτά είναι τρία (Δέρρη, 2007) και έχουν ως εξής:

(α) Αρχικό στάδιο: Είναι το πρώτο από τα τρία στάδια και στο πλαίσió του παρατηρούνται δύο σημαντικά στοιχεία που αφορούν τόσο στην εκτελούμενη κίνηση αυτή καθαυτή όσο και στο άτομο που την εκτελεί. Έτσι, η κίνηση εκτελείται με αργό ρυθμό και χωρίς ροή, ενώ το άτομο που εκτελεί την κίνηση καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια με πολλά λάθη.

(β) Ενδιάμεσο στάδιο: Στο δεύτερο αυτό στάδιο τα πράγματα βελτιώνονται και για τα δύο μέλη του κινητικού δίπολου. Έτσι, η κίνηση αποκτά γρηγορότερο ρυθμό και καλύτερη ροή, ενώ το παιδί που την εκτελεί κάνει σαφώς λιγότερα λάθη και μάλιστα με πολύ μικρότερη προσπάθεια.

(γ) Τελικό ή Ωριμο στάδιο: Αποτελεί το τελευταίο στάδιο ανάπτυξης της κίνησης, όπου το άτομο μαθαίνει πια να εκτελεί την κάθε κίνηση γρήγορα, ομαλά και χωρίς λάθη.

Ακολουθώντας την παραπάνω κινητική πορεία το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του έχει ένα περιορισμένο κινητικό ρεπερτόριο, ενώ ως τη μέση παιδική και την εφηβική ηλικία είναι δυνατό να αποκτηθούν, μέσω της διδασκαλίας, όλο και περισσότερες νέες δεξιότητες κίνησης, οι οποίες ωριμάζουν και συνδέονται, με συγκεκριμένους τρόπους, μεταξύ τους σε μετέπειτα στάδια (Patterson, 2008).

Τέλος, για να λάβει χώρα μια φυσιολογική κινητική ανάπτυξη απαιτείται και εδώ η σύμπραξη του γενετικού και του περιβαλλοντικού παράγοντα. Οι γενετικοί παράγοντες

που συμβάλλουν στην κινητική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι εκείνοι οι οποίοι προσδιορίζουν τη φυσική ανάπτυξη του σώματος και πιο συγκεκριμένα το φυσικό μέγεθος των διαφόρων μερών και μυών του σώματος σε κάθε ηλικιακό επίπεδο, καθώς και τη δύναμη των οστών, μέσω της διαδικασίας της οστεοποίησης (Harre, 1989). Ακόμα, μια σημαντική παράμετρος της φυσιολογίας του ανθρώπινου σώματος που επηρεάζει την κίνηση και την ανάπτυξή της είναι η φορά της ανάπτυξης του μετωπιαίου λοβού. Ο μετωπιαίος λοβός έχει αποδειχθεί ότι αναπτύσσεται τμηματικά και μάλιστα με κατεύθυνση από το πίσω μέρος του σώματος προς το πρόσθιο (posterior- anterior ally) (Sioska, Adolph & Johnson, 2010). Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι το πίσω μέρος του μετωπιαίου λοβού ευθύνεται για τον έλεγχο των κινητικών λειτουργιών (Siosca et al., 2010), καταλαβαίνουμε πολύ καλά γιατί η συγκεκριμένη φυσιολογική παράμετρος έχει πολύ μεγάλη σημασία για την κινητική ανάπτυξη ενός ατόμου.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, τώρα, που συμβάλλουν στην κινητική ανάπτυξη ενός παιδιού περιλαμβάνουν κυρίως τη διατροφή του και τις δυνατότητες που αυτό έχει για άσκηση και φυσική δραστηριότητα τόσο σε ενδοσχολικά πλαίσια- Φυσική Αγωγή, διάλειμμα- όσο και σε εξωσχολικά – γυμναστήριο, παιχνίδι σε πάρκα κλπ.- διότι είναι καθοριστικά της δύναμης των μελών του σώματος ενός ατόμου. Πρέπει στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι το δεύτερο στοιχείο- αυτό της άσκησης- είναι πολύ σημαντικό, αλλά δεν τυγχάνει της αρμόζουσας προσοχής κυρίως από τους γονείς, οι οποίοι επικεντρώνονται και αναλώνονται στο πρώτο, και, παλαιότερα, και από τους/ τις δασκάλους/ ες Φυσικής Αγωγής, όπως θα μας δοθεί η ευκαιρία να δούμε σε μετέπειτα σημείο του παρόντος, οι οποίοι/ες το θεωρούσαν απλά και μόνο συνάρτηση της ηλικιακής ανάπτυξης και της συνακόλουθης φυσικής ωρίμανσης και όχι αντικείμενο διδασκαλίας.

Πράγματι οι ευκαιρίες που έχει ένα παιδί για να ασκηθεί και να αθληθεί είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της κινητικής ανάπτυξης. Η σημασία του έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρουν δυνατότητες κίνησης, κάτι που έχει πολλαπλά οφέλη : (α) βοηθά στην ανάπτυξη και παγίωση των δεξιοτήτων ευελιξίας (β) συμβάλλει στην έκταση των μελών του σώματος. Οι ευκαιρίες αυτές μπορούν να προσφερθούν σε πολλά πλαίσια της ζωής του παιδιού, αλλά με τον πλέον συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο απαντώνται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, βασικός σκοπός της οποίας είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Καταλήγοντας, πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι η ανάπτυξή της κίνησης και των δεξιοτήτων της δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα ούτε μόνο της κληρονομικότητας, ούτε μόνο του περιβάλλοντος αλλά ούτε και της φυσικής ωρίμανσης μόνο. Αντίθετα

συνιστά προϊόν γενετικών καταβολών, πρακτικής εξάσκησης και διδασκαλίας-μάθησης (Patterson, 2008), και ακριβώς λόγω αυτών των παραγόντων παρουσιάζει το δικό της ρυθμό σε κάθε άτομο (Δέρρη, 2007).

2.1.3.γ. Νοητική / Γνωστική Ανάπτυξη (*Cognitive Development*)

Ο τομέας αυτός αφορά την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να θυμάται, να επεξεργάζεται και να συμβολίζει την πληροφορία. Η εν λόγω ικανότητα υπάρχει στον άνθρωπο από τη βρεφική ακόμα ηλικία αλλά αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό κατά την παιδική ηλικία, και μάλιστα με μεγάλη ταχύτητα, ενώ κατά την εφηβεία η νοητική ανάπτυξη φτάνει σε ένα σχεδόν ώριμο στάδιο (Patterson, 2008). Όπως και οι υπόλοιπες όψεις της ανάπτυξης του ατόμου, έτσι και η νόηση στηρίζεται τόσο σε γενετικούς παράγοντες, όπως φαίνεται από την πλειάδα των γενετικών αιτιών της Νοητικής Υστέρησης (Ζήση, 2008) αλλά και από περιβαλλοντικούς όπως είναι η μάθηση / εκπαίδευση και η εμπειρία, προκειμένου η νόηση ενός παιδιού να φτάσει το ανώτατο σημείο της- την αφαιρετική σκέψη και νόηση (Patterson, 2008).

2.1.3.δ. Κοινωνική/Συναισθηματική ανάπτυξη (*Social-Emotional Development*)

Η τελευταία αυτή όψη της ανάπτυξης αφορά στα συναισθήματα, τις αξίες και τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτά τα στοιχεία. Κατά τους Gallahue & Ozmun (2002), το εν λόγω είδος ανάπτυξης αφορά την ανάπτυξη συναισθηματικών στη φύση τους στοιχείων, όπως η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση. Όμως, οι Dowd & Tierney, (1995) δίνουν και μια άλλη διάσταση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι έχει πολύ μεγάλη σχέση με την αποφυγή διανοητικών ή μαθησιακών διαταραχών, αλλά και αντικοινωνικής ή παραβατικής συμπεριφοράς.

Η εξέλιξη στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης είναι επίσης πολύπλοκη. Στους δύο αμέσως μετά τη γέννηση μήνες της ζωής του το βρέφος δεν φαίνεται να βιώνει φόβο ή να έχει προτιμήσεις ως προς τα πρόσωπα που το περιβάλλουν, παρόλο που επιδεικνύει το λεγόμενο «κοινωνικό χαμόγελο» όταν περιβάλλεται από διάφορα πρόσωπα. Στη αρχή του πρώτου χρόνου της ζωής του όμως το παιδί αρχίζει να νιώθει συναισθήματα όπως φόβο και αρχίζει να εκδηλώνει προτιμήσεις σε πρόσωπα (Patterson, 2008). Στη νηπιακή ηλικία κατακλύζεται από θετικά ή αρνητικά συναισθήματα καθώς προσεγγίζει τον κόσμο κι έρχεται σε επαφή με διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα.

2.1.4. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών

Όταν κάνουμε λόγο για τον άνθρωπο και ασχολούμαστε με ό,τι τον αφορά τα όρια όποιας διάκρισης και αν χρησιμοποιούμε δεν μπορεί, λόγω του πολυδιάστατου της ανθρώπινης φύσης, να είναι στεγανά, αλλά ρευστά καθώς η ύπαρξή τους ανταποκρίνεται στην πρακτική ανάγκη της καλύτερης διερεύνησης του εκάστοτε αντικειμένου. Υπό αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να κατανοούνται και οι διάφορες αναπτυξιακοί περίοδοι που επισημάναμε ανωτέρω και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως οδοδείκτες, ως ενδείξεις, δηλαδή, της σωστής συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Στην παρούσα ενότητα θα εξετάσουμε ιδιαίτερα τις περιόδους της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, διότι, αφενός μεν, αυτές μας ενδιαφέρουν άμεσα λόγω της φύσης της μελέτης μας, αφετέρου δε, συνιστούν κρίσιμες εξελικτικές περιόδους, καθώς σε αυτές τίθενται τα θεμέλια του συνόλου των τομέων υγείας και ανάπτυξης του ανθρώπου (Παπατσιακμάκη, 2010).

2.1.4.a. Προσχολική ηλικία

Η προσχολική ηλικία ορίζεται ως το διάστημα μεταξύ των 4 και 7ετών και θεωρείται (Harre, 1989) ως η αναπτυξιακή εκείνη περίοδος στο πλαίσιο της οποίας το παιδί κατακτά και αποκτά όλες τις δεξιότητες που του είναι απαραίτητες προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη δουλειά του σχολείου αλλά και στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους του (Zimmer, 2007). Από άποψη ανατομίας και φυσιολογίας, έχουμε να πούμε τα ακόλουθα (Gallahue, 2002, Harre, 1989):

(α) Την περίοδο αυτή τα αυξανόμενα, μέσω της οστεοποίησης, οστά του σκελετικού συστήματος των παιδιών είναι μεν ελαστικά, αλλά όχι και τόσο ευλύγιστα με αποτέλεσμα ο παιδικός σκελετός αυτής της ηλικίας να μην αντέχει μεγάλο βάρος.

(β) Δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές φύλου στη σωματική διάπλαση- τα αγόρια έχουν λίγο περισσότερο ύψος και βάρος, αλλά τα ποσοστά μυϊκής και οστικής μάζας είναι τα ίδια και για τα δύο φύλα.

(β) Η καρδιά είναι μικρή και η μεταβολική λειτουργία είναι περισσότερο αερόβιος.

(γ) Παρατηρείται διαρκής μείωση του ρυθμού αναπνοής και διεύρυνση του όγκου αναπνοής.

(δ) Επιτάχυνση της διαδικασίας ωρίμανσης του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ.). Μη- ώριμος εγκεφαλικός φλοιός.

Τα ως άνω φυσιολογικά χαρακτηριστικά συμβάλλουν στη διαμόρφωση δεδομένων ψυχικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών στα νήπια. Έτσι, κατά την προσχολική ηλικία έχουμε μια ολοένα και μεγαλύτερη νοητική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας ωρίμανσης του κεντρικού νευρικού συστήματός του (Harre, 1989). Επίσης, κατά τη δεδομένη χρονική περίοδο τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση της «πρωτοβουλίας» και της «αυτονομίας» (Gallahue, 2002:24).

Η αναπτυξιακή περίοδος των προσχολικών χρόνων αποτελεί, ως προς την κίνηση, μια πολύ σημαντική περίοδο (Βενετσάνου, 2011; Zimmer, 2007), διότι στο πλαίσιο της λαμβάνει χώρα μια ραγδαία θα λέγαμε κινητική ανάπτυξη (Martin & Ellermann, 2001; Harre, 1989), λόγω της ανάγκης του παιδιού για κίνηση, για απόκτηση εμπειριών και για πειραματισμό/αλληλεπίδραση με το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται (Martin & Ellermann, 2001; Zimmer, 2007). Ήδη από την αρχή της περιόδου (4 ετών) το παιδί αποκτά τον πιο απλό έλεγχο στις κινήσεις του (Gallahue, 2002) με αποτέλεσμα να έχει ήδη κατακτήσει τις βασικές κινητικές μορφές (Martin & Ellermann, 2001)- περπάτημα, σκαρφάλωμα, τράβηγμα, πήδημα φυσικών εμποδίων, πήδημα μικρών αποστάσεων (Harre, 1989; Zimmer, 2007). Οι κινητικές αυτές μορφές βελτιώνονται και εκλεπτύνονται περαιτέρω (Gallahue, 2002, Martin & Ellermann, 2001) όσο το παιδί αναπτύσσεται και έτσι το παιδί μαθαίνει, για παράδειγμα, να πετά μια μπάλα στον αέρα και να την ξαναπιάνει, να πετυχαίνει στόχους και να εκτελεί τους πρώτους «κινητικούς συνδυασμούς», όπως πήδημα και τρέξιμο ή πέταγμα αντικειμένων και υποδοχή τους (Harre, 1989:65). Στο τέλος δε της προσχολικής ηλικίας το αναπτυσσόμενο άτομο έχει κατακτήσει και αποκτήσει, σύμφωνα με τον Meinel et al. (1977) (αναφορά στο Harre, 1989:65), στοιχειώδεις δεξιότητες «στις βασικές κινητικές μορφές και κινητικούς συνδυασμούς των αθλητικών επιδεξιοτήτων». Επίσης ένα βασικό κινητικό χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής είναι η πολύ έντονη αλλά ανεξέλεγκτη επιθυμία για κίνηση και η απόλαυση της κίνησης από το παιδί (Zimmer, 2007; Gallahue, 2002), αλλά και μια ολιστική προσέγγισή της (Martin & Ellermann, 2001). Με άλλα λόγια στις ηλικίες των 4-7 χρόνων το παιδί κινείται για να κινείται και αντιλαμβάνεται αυτή την κίνηση ως σύνολο και έτσι τη δοκιμάζει. Πρωταρχική απασχόλησή του είναι το παιχνίδι (Martin & Ellermann, 2001) γενικά και οι αθλοπαιδιές ειδικά, διότι με αυτές εξερευνά τον κόσμο που το περιβάλλει (Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007) και αναπτύσσει μια «ποικιλία βασικών

δεξιότητων μετακίνησης, σταθεροποίησης και χειρισμού» (Gallahue, 2002:25) που το βοηθά να αναπτύξει μια θετική αυτοαντίληψη. Το παιδί σε αυτές τις ηλικίες δεν παίζει απλά, αλλά αναπτύσσεται και μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι (Gallahue, 2002; Ζαχοπούλου, 2007), με όποια μορφή κι αν εμφανίζεται αυτό. Για το λόγο αυτό, κάθε μορφή μάθησης και άσκησης πρέπει να έχει έναν παιγνιώδη χαρακτήρα και να ερεθίζει τη φαντασία του, αν θέλουμε να έχει αποτέλεσμα.

Όμως η προσχολική ηλικία είναι μια ηλικία πολύ σημαντική και για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αφού στο πλαίσió της αναπτύσσονται εκείνες οι γνωστικές λειτουργίες που αποτελούν τα βασικά προαπαιτούμενα της λογικής σκέψης και της αντίληψης (Gallahue, 2002). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ένα δικό τους τρόπο σκέψης που κυριεύεται από τις εμπειρίες τους. Ο Gallahue (2002:24) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας «αυτό που βλέπουν, αυτό και πιστεύουν».

2.1.4.β. Πρώτη σχολική ηλικία

Η πρώτη σχολική ηλικία αφορά το πρώτο ή τα δύο πρώτα έτη της σχολικής ζωής του παιδιού, δηλαδή περιλαμβάνει τις ηλικίες 6/7-8 ετών. Συνιστά μια επίσης σημαντική περίοδο για το παιδί διότι γι' αυτό αποτελεί την είσοδό του σε μια πιο αυστηρά οργανωμένη μαθητική κοινότητα και σε μια προσπάθεια να μάθει τον περιγραφικό και συγκεκριμένο κόσμο που το περιβάλλει. Στη δεδομένη αυτή περίοδο τα παιδιά παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά από άποψη φυσιολογίας (Harre, 1989):

(α) Συνεχή αύξηση του καρδιαγγειακού συστήματος. Για παράδειγμα, ο όγκος της καρδιάς αυξάνεται με κανονικούς ρυθμούς.

(β) Συνεχή αύξηση του αναπνευστικού συστήματος. Για παράδειγμα, παρατηρείται αύξηση της ικανότητας πρόσληψης οξυγόνου λόγω της ενδυνάμωσης των αναπνευστικών μυών.

(γ) Η ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος επιταχύνεται .

Στον σωματικό τομέα παρατηρούνται ποιοτικές περισσότερο (Gallahue, 2002; Μπουρνέλλη, 2006) παρά ποσοτικές αλλαγές. Ο ρυθμός της σωματικής αύξησης μειώνεται προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερος έλεγχος και «σκόπιμος προσδιορισμός» στις ποικίλες «βιοσωματικές και ψυχοκινητικές διεργασίες» (Μπουρνέλλη, 2006:45). Την περίοδο αυτή οι ψυχοκινητικές δεξιότητες αποκτούν «σταθερότητα» και «χάρη», όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1985) (αναφορά στο Μπουρνέλλη, 2006:45).

Επίσης μεγάλη είναι και η κινητική πρόοδος του αναπτυσσόμενου ατόμου κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Σε αυτά τα χρόνια βελτιώνονται ακόμα περισσότερο οι κινητικές φόρμες που κατακτήθηκαν κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και ταυτόχρονα μαθαίνονται εύκολα και ενσωματώνονται στο κινητικό ρεπερτόριο του παιδιού και καινούριες (Gallahue, 2002; Harre, 1989). Επομένως, η παρούσα ηλικιακή περίοδος διακρίνεται από μεγάλη ικανότητα για εμπάθυνση και επέκταση των ήδη μεμαθημένων στο γενικό τους περίγραμμα βασικών κινητικών μορφών (Martin & Ellermann, 2001), με αποτέλεσμα ολοένα και μεγαλύτερη, ποσοτικά και ποιοτικά, κινητική ανάπτυξη και μάθηση και, συνεπακόλουθα, τη δυνατότητα του παιδιού της πρώιμης σχολικής ηλικίας να συμμετέχει σε ομαδικά και ατομικά αθλήματα και σε αθλοπαιδιές (Gallahue, 2002). Ως εκ τούτου, η περίοδος της πρώτης σχολικής ηλικίας είναι η πλέον κατάλληλη για την εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002; Harre, 1989).

Όσον αφορά στον τομέα της νόησης και της γνωστικής ανάπτυξης, τώρα, το παιδί της πρώτης σχολικής ηλικίας έχει αφενός μεν μια πολύ συγκεκριμένη σκέψη, μια σκέψη που είναι εξαρτημένη από την άμεση και απτή πραγματικότητα που το περιβάλλει και αφετέρου μια πολύ σταθερή λογική (Μπουρνέλλη, 2006). Γι αυτό και προκειμένου να διδαχθεί στο σχολικό πλαίσιο μια κίνηση, πρέπει να γίνει επίδειξή της από τον/την εκπαιδευτικό ή από κάποιο άλλο παιδί-δεν αρκεί η λεκτική καθοδήγηση, παρόλο που έχει την ικανότητα κατανόησης λέξεων και έκφρασης νοημάτων και έχει και γνώσεις για το χώρο και τους αριθμούς (Μπουρνέλλη, 2006). Επίσης, τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν μια ζωνρή φαντασία και δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ακρίβεια (Gallahue, 2002). Για το λόγο αυτό τα ενδιαφέρει περισσότερο η εκτέλεση απλά της κίνησης, προκειμένου να μπορούν να παίξουν, και όχι τόσο η ποιοτική και σωστή εκτέλεσή της.

Τέλος, από άποψη κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας έχουν την ανάγκη να ανήκουν στη σχολική ομάδα και την ανάγκη απόκτησης σεβασμού και αποδοχής από τους άλλους (Μπουρνέλλη, 2006). Βασικό μέσο για να καλύψουν τις παραπάνω ανάγκες είναι, μεταξύ άλλων, οι φυσικές, κινητικές κλπ. ικανότητες και δεξιότητες που τους δημιουργούν θετικά συναισθήματα αυξάνοντας τα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Επίσης, έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα του καθήκοντος και της ευθύνης (Μπουρνέλλη, 2006). Είναι όμως ακόμα εγωκεντρικά και διστάζουν να αφήσουν τη σιγουριά τους για να δοκιμάσουν εντελώς καινούρια πράγματα (Gallahue, 2002).

2.2. Ανάπτυξη και Φυσική Αγωγή

2.2.1. Η έννοια και ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής

Μελετώντας κανείς τη σχετική με το προκείμενο θέμα βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή, είναι σε θέση να καταλήξει σε δύο σημαντικές διαπιστώσεις. Η πρώτη είναι ότι ο όρος «Φυσική Αγωγή» στον ελληνικό χώρο είναι σχετικά πρόσφατος. Η πρώτη επίσημη εμφάνισή του τοποθετείται χρονικά το 1975 (Σεραφειμίδης, 2003) ως απόρροια των, εντός του πνεύματος του Διαφωτισμού, παιδαγωγικών θέσεων του Rousseau και χρησιμοποιείται για να αντικαταστήσει τον ως τότε χρησιμοποιούμενο όρο «γυμναστική» ή «σωματική αγωγή», που παρέπεμπε στο αρχαιοελληνικό παρελθόν της χώρας και περιέγραφε δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στα ελληνικά σχολεία της εποχής κατά τους θερινούς μήνες ως ανάπαυλα από τα μαθήματα του χειμώνα. Το περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής ως το 1975 ήταν ποικίλο, αναλόγως της εποχής και του επιδιωκόμενου σκοπού, έχοντας ως κοινή συνισταμένη το ότι αποτελούσε δάνειο από ξένες εκπαιδευτικές πραγματικότητες-γερμανικό σύστημα σωματικής αγωγής ως το 1930, σουηδικό σύστημα ορθοσωμίας ως το 1975 (Σεραφειμίδης, 2007). Έτσι, χρησιμοποιήθηκε, από το 1975 και μετά, ο νέος όρος «Φυσική Αγωγή» προκειμένου να υποδηλωθεί ο απεγκλωβισμός του μαθήματος από τις στατικού χαρακτήρα σουηδικές ασκήσεις (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., 2006) και μια έμφαση στην κίνηση.

Η δεύτερη διαπίστωση είναι ότι η έννοια και ο όρος της Φυσικής Αγωγής επιδέχεται πολλών και ποικίλων, ενίοτε και διαφορετικών ή και αντικρουόμενων μεταξύ τους, εννοιολογικών προσδιορισμών (Pangrazi, 1999), αναλόγως των εμπειριών όσων ασχολούνται με αυτήν. Έχουν διατυπωθεί, λοιπόν, διάφορες απόψεις για το τι είναι Φυσική Αγωγή και συνεπώς και αρκετοί ορισμοί γι αυτή. Στην παρούσα έρευνα θα υιοθετήσουμε τη θεώρηση της Φυσικής Αγωγής από τη σκοπιά του/ της δασκάλου/λας της Φυσικής Αγωγής, λόγω της φύσεως και του σκοπού της μελέτης μας.

Σύμφωνα με τον Pangrazi (1999), η Φυσική Αγωγή συνιστά, από την οπτική αγωγή όσων έχουν επιφορτιστεί με τη διδασκαλία της στο σχολικό πλαίσιο, ένα ουσιαστικό μάθημα που ασχολείται, αφενός μεν, με την εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων, αφετέρου δε με την ανάπτυξη στους συμμετέχοντες σε αυτό προτύπων για μια δια βίου άσκηση και φυσική δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δράσης και της επιδεξιότητας των μαθητών. Επομένως, υπό αυτό το πρίσμα, ως Φυσική Αγωγή μπορούμε να ορίσουμε την «εκπαίδευση μέσω της κίνησης και της δράσης». (Pangrazi,

1999:20). Αυτή η εκπαίδευση στην κίνηση δε συνιστά κάτι το στιγμιαίο, κάτι που λαμβάνει χώρα άπαξ και για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μετά τερματίζεται. Αντίθετα, πρόκειται για μια διαδικασία, και μάλιστα μια ισόβια- δια βίου- διαδικασία η οποία συνιστά μια διαρκή αλλαγή (Logston et al., 1997). Στην ενδοσχολική Φυσική Αγωγή λαμβάνει χώρα ένα μόνο μέρος αυτής της δια βίου εκπαίδευσης στην κίνηση (Logsdon, 1984) το οποίο μάλιστα είναι χωροχρονικά οριοθετημένο, συντελείται δηλαδή σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και διαρκεί κάποια έτη.

Η κίνηση και η δράση, λοιπόν, είναι, ή τουλάχιστον πρέπει να είναι, η πρώτη βασική παράμετρος της Φυσικής Αγωγής (Buschner, 1994) καθώς «η άσκηση και η φυσική δραστηριότητα είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ψυχοσωματική υγεία του ανθρώπου» (Θεοδωράκου, (2010). Η δεύτερη βασική παράμετρος, που αναφέρθηκε ήδη λίγο πιο πάνω, είναι η αλλαγή. Έχουμε ήδη αναφέρει σε οικείο σημείο του παρόντος ότι η έννοια της αλλαγής, που συμβαίνει σε όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου, με διαφορετική ένταση και διάρκεια στο καθένα, αποτελεί θεμελιώδη αρχή για κάθε τομέα ανάπτυξης του ατόμου. Επίσης, η αλλαγή συνιστά θεμελιώδη αρχή και για τη μάθηση η οποία γίνεται αντιληπτή ως η αλλαγή επί του χρόνου, μετρημένου σε ημέρες ή/και εβδομάδες. Συνθεωρώντας τις δύο παραπάνω βασικές έννοιες ως προς το φαινόμενο της Φυσικής Αγωγής, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το ενδιαφέρον της Φυσικής Αγωγής και όσων τη διδάσκουν επικεντρώνεται στις καθημερινές ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές (μάθηση) οι οποίες παρατηρούνται στη φυσική, (ψυχο)κινητική, συναισθηματική ή άλλη συμπεριφορά του αναπτυσσόμενου ατόμου και οι οποίες προάγουν τη μακροπρόθεσμη πρόοδο (ανάπτυξη) (Logsdon et al., 1997; Robertson & Halverson, 1984).

Άρα, η Φυσική Αγωγή είναι μια εκπαίδευση στην (ψυχο)κίνηση και την αλλαγή. Στο πλαίσιο της το αναπτυσσόμενο άτομο κατανοώντας και μαθαίνοντας, όπως θα δούμε και πιο κάτω, τη «γλώσσα» της κίνησης του σώματος γίνεται ικανό προς διερεύνηση των ποικίλων δεξιοτήτων που αφορούν τους διάφορους τομείς ανάπτυξής του. Με αυτό τον τρόπο, κατακτά την ικανότητα της κατανόησης και συνειδητοποίησης του τι μπορεί και/ ή του τι δεν μπορεί να κάνει με το σώμα του καταλήγοντας, έτσι, στη συνειδητή αντίληψη των δυνάμεων και των αδυναμιών του, γεγονός που, με τη σειρά του προωθεί σημαντικά την αυτογνωσία του ως ανθρώπινη ύπαρξη. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ότι το παιδί μέσω της σωματικής άσκησης-που αφορά το υλικό, το σωματικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης- καταφέρνει να αναπτύξει, εκτός της φυσικής κατάστασης, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή του, τη συνεργατικότητα και τη διαλλακτικότητα, στοιχεία δηλαδή που αφορούν περισσότερο το ψυχικό στοιχείο του, οδηγούμενο έτσι σε ένα ισορροπημένο

τρόπο ζωής. Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται κατανοητό ότι η Φυσική Αγωγή έχει δύο διαστάσεις, τη σωματική και την ψυχογνωστική (Manners & Carroll, 1995). Μέσω αμοιότερων αυτών των διαστάσεων, προσπαθεί να κατανοήσει τα σήματα, τα σύμβολα και τις κινήσεις του κόσμου των ενηλίκων εντός του οποίου θα κληθεί εν τέλει να ζήσει και να δράσει με ένα τρόπο λειτουργικό και αποτελεσματικό.

Όλα όσα ειπώθηκαν ως τώρα καταδεικνύουν τη σημασία της Φυσικής Αγωγής ως γνωστικού αντικειμένου. Η Φυσική Αγωγή αποτελεί ένα μάθημα πολυδιάστατο, ευχάριστο και δημιουργικό στη φύση του, στο οποίο οι μαθητές και μαθήτριες των σχολείων όλου του κόσμου συμμετέχουν με όλο τους το «είναι» μέσα από ένα βιωματικό τρόπο μάθησης που αφορά όχι μόνο την κίνηση αλλά και άλλες δεξιότητες όπως η μαθηματική σκέψη ή η μουσική κλπ. Η πλήρης συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα συνιστά σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του και υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες, είτε λόγω ηλικίας, είτε λόγω κάποιας φυσικής κλίσης και ικανότητας, επιτυγχάνουν περισσότερο και από τον/ την διδάσκοντα/ουσα της Φυσικής Αγωγής στην εκτέλεση κάποιας κίνησης. Αυτόνομη είναι βέβαια ότι σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμους βοηθούς-δείκτες για την επίδειξη μιας ποιοτικά εκτελεσμένης δεξιότητας.

Εξαιτίας ακριβώς αυτής της σημασίας της, η Φυσική Αγωγή συνιστά αναπόσπαστο τμήμα του σχολικού προγράμματος κάθε χώρας (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007; Ζαχοπούλου, 2007; Pangrazi, 1999). Η διδασκαλία της πλαισιώνεται και λαμβάνει χώρα με συγκεκριμένα διδακτικά προγράμματα που, αναλόγως της φιλοσοφίας και των συνακόλουθων προσδοκιών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου, 2003), εντός του οποίου αναπτύσσεται και του τρόπου με τον οποίο αυτή προσεγγίζεται ως διδάξιμο γνωστικό αντικείμενο, ισορροπούν ανάμεσα στη γνωστική, (ψυχο)κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτός άλλωστε είναι και ο απώτερος σκοπός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος ανά τον κόσμο (Gallahue, 2002; Zimmer, 2007). Υπό το πρίσμα της ως άνω αναγκαιότητας ως βασικό σκοπό της Φυσικής Αγωγής μπορούμε να θέσουμε την προσπάθεια βελτίωσης της φυσικής κατάστασης του παιδιού, τη ανάπτυξη των βασικών και ειδικών Κινητικών Δεξιοτήτων, καθώς και την γνωστική, (ψυχο)συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του μέσω του «μαθαίνω να κινούμαι» και μαθαίνω μέσω της κίνησης (Buschner, 1994; Gallahue, 2002; Pangrazi, 1999; Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007).

Στα ίδια περίπου πλαίσια κινείται και ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που συνιστά το κέντρο ενδιαφέροντος του παρόντος, ως σκοπός της Φυσικής Αγωγής ορίζεται το «να

συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (Μπουρνέλλη και συν., 2006). Οι επιμέρους στόχοι της, σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής, είναι η σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Πολυμενοπούλου, Καραδήμου, & Πολλάτου, 2008) και πιο συγκεκριμένα για τις δύο πρώτες τάξεις της ίδιας βαθμίδας και ως προς τον ψυχοκινητικό τομέα που μας αφορά εδώ, είναι: (α) η ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων, (β) η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, (γ) η ανάπτυξη των φυσικών/σωματικών ικανοτήτων, (γ) η προαγωγή υγείας και ευεξίας, (δ) η καλλιέργεια του ρυθμού, (ε) η ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ως «ύλη» του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι η κίνηση σε όλες τις μορφές της (Buschner, 1994) από την πιο απλή- π.χ. βασικές δεξιότητες- μέχρι και την πιο εξειδικευμένη- π.χ. αθλητικές ικανότητες. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η Φυσική Αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και καταβάλλεται προσπάθεια επίτευξης των σκοπών και των στόχων της είναι θεμελιώδες ζήτημα που καθορίζει την αποτελεσματικότητά της η μη. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε εν συντομία σε αυτό το θέμα αμέσως πιο κάτω.

2.2.2. Τρόποι προσέγγισης του φαινομένου της Φυσικής Αγωγής

Η πορεία εισαγωγής και καθιέρωσης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο ελληνικό σχολείο είναι ενδιαφέρουσα και αν θέλαμε με μια φράση να δώσουμε το στίγμα της θα λέγαμε ότι αυτή θεμελιώνεται στην αντιγραφή και μεταφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο ξένων μοντέλων (Κολοβελώνης, 2003; Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1997). Έτσι, αρχικά άκουγε στο όνομα Γυμναστική. Αργότερα (1834-1900) αποτέλεσε τμήμα του σχολικού προγράμματος εφαρμόζοντας το Γερμανικό σύστημα, που περιελάμβανε ενόργανη γυμναστική, ασκήσεις οπλασκίας, τακτικές ασκήσεις και τα όμοια και το οποίο έδωσε τη θέση του, για τα επόμενα πενήντα χρόνια στο Σουηδικό, ένα αυστηρά καθορισμένο πρόγραμμα στατικών ασκήσεων προς προαγωγή της υγείας και της ορθοσωμίας (Κολοβελώνης, 2003).

Στα υφιστάμενα Αναλυτικά Προγράμματα της Φυσικής Αγωγής έχουν ασκηθεί σημαντικά επίπεδα κριτικής (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999), σύμφωνα με την οποία παρουσιάζεται, αφενός μεν, απουσία προσανατολισμού και σαφούς σκοποθεσίας και, αφετέρου, ύπαρξη ακόμα και αντικρουόμενων στοιχείων στοχοθεσίας. Ταυτόχρονα γίνεται απαιτητός ένας άλλος χαρακτήρας και προσανατολισμός της Φυσικής

Αγωγής προς την κατεύθυνση της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, της προαγωγής της υγείας, της καλής φυσικής κατάστασης και της δια βίου άσκησης (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999) προκειμένου να συνάδει αυτή με τα σύγχρονα πορίσματα της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και να συμβάλλει στην καλή ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Για να επιτευχθεί, όμως, ο παραπάνω στόχος απαιτείται απομάκρυνση της Φυσικής Αγωγής από τις παραδοσιακές θεωρήσεις και πρακτικές της και η υιοθέτηση πιο κατάλληλων προσεγγίσεων, όπως είναι η αναπτυξιακή. Το αναγκαίο του πράγματος πιστεύουμε θα διαφανεί από την ανάλυση που ακολουθεί.

2.2.2.α. Παραδοσιακή προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής

Η προσέγγιση αυτή της Φυσικής Αγωγής κυριαρχούσε για χρόνια, ως τα τέλη της δεκαετίας του 1960 περίπου, στα σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής (Logsdon et al. 1997). Τα παραδοσιακά προγράμματα Φυσικής Αγωγής επικεντρώνονταν περισσότερο στο «να κάνουν πράγματα» τα παιδιά με στόχο τη «συμμετοχή και χαρά» όλων τους και ελάχιστα ή καθόλου στην εκ μέρους τους απόκτηση κινητικών γνώσεων ή επιδεξιοτήτων (Gallahue, 2002; Logsdon et al. 1997). Κατ' αυτό τον τρόπο, η Φυσική Αγωγή αντιμετωπιζόταν ως ένα «ξέσκασμα» και ένα «διάλειμμα» (Μπουρνέλλη και συν., 2006; Gallahue, 2002) στο βαρύ καθημερινό νοησιαρχικό και γνωσιοκεντρικό (Μπουρνέλλη και συν., 2006) σχολικό πρόγραμμα του παιδιού (Buschner, 1994) και όχι ως ισάξιο με τα υπόλοιπα γνωστικό αντικείμενο. Ως βασικός σκοπός της θεωρούνταν η μέσω δραστηριοτήτων ελεύθερου παιχνιδιού (Buschner, 1994; Pollatou & Xatzitaki, 2001) «ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων των μαθητών», όπως είναι, για παράδειγμα, η αντοχή, η δύναμη και η ταχύτητα, και την «αναπαραγωγή προϋπαρχόντων αθλητικών μοντέλων», όπως, για παράδειγμα, η τεχνική του άλματος εις μήκος, ή ύψος κλπ. (Μπουρνέλλη, 2006:42). Τέλος η έμφαση δινόταν περισσότερο στο αποτέλεσμα και τον ανταγωνισμό (Buschner, 1994) και λιγότερο στη διαδικασία ή στη μηχανική της κίνησης, ενώ ο μαθητής είχε έναν εντελώς παθητικό ρόλο, αφού ο/η δάσκαλος/α έδινε όλες τις εντολές και λάμβανε όλες τις, σχετικές με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αποφάσεις (Παπαϊωάννου και συν., 2008) ενώ ο μαθητής απλά εκτελούσε.

Μια από τις βασικές παραδοχές στο πλαίσιο αυτής της όψης της Φυσικής Αγωγής, είναι ότι τα διάφορα είδη δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτυχθούν στο πλαίσιό της, όπως για παράδειγμα οι κινητικές, αναπτύσσονται μόνες τους, -«αυτόματα»- και μάλιστα επαρκώς, καθώς τα παιδιά ωριμάζουν (Gallahue, 2002) και εμπλέκονται σε πολλά και

ποικίλα παιχνίδια, ατομικά και ομαδικά (Pollatou & Xatzitaki, 2001), είτε αυτά λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, είτε εκτός αυτού- πχ, παιχνίδι με φίλους στο διάλειμμα, είτε και σε εξωσχολικά πλαίσια, όπως αθλοπαιδιές, συμμετοχή σε αθλήματα κλπ.. Θεωρείται, δηλαδή, ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο που προσφέρει επαρκή δράση και κίνητρα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών, καθώς το πλαίσιο του είναι ιδιαίτερα ευχάριστο για αυτά., κάνοντας πράξη το «τερπνόν μετά του ωφελίμου». Ως εκ τούτου, οι θιασώτες της παραδοσιακής Φυσικής Αγωγής υποστηρίζουν ότι δεν συντρέχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος για συστηματική διδασκαλία των εν λόγω δεξιοτήτων και για το λόγο αυτό η παραδοσιακή Φυσική Αγωγή αρκείται στην παροχή ευκαιριών στα παιδιά για εξοικείωση με διάφορες αθλητικές δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού (Pollatou- Xatzitaki, 2001).

Η άποψη αυτή όμως δεν φαίνεται να ευσταθεί· κι αυτό για δύο βασικούς λόγους (Pangrazi, 1999). Ο πρώτος είναι ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία, προκειμένου ν' ασκηθούν σωστά, χρειάζονται ένα οργανωμένο σύστημα υποστήριξης. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι από ορισμένα παιδιά η ελεύθερη δράση βιώνεται ως απειλητική και έτσι είναι πιθανό να μην εμπλακούν ποτέ σε ένα τέτοιο πλαίσιο άσκησης. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι αυτές οι δύο κατηγορίες παιδιών δεν θα αναπτύξουν ποτέ με επάρκεια τις εν λόγω δεξιότητες παρά το γεγονός ότι μπορεί να είχαν τις γενετικές καταβολές για κάτι τέτοιο. Κι εδώ εγείρεται τι ερώτημα του τι γίνεται με αυτά τα παιδιά-αφήνονται στην τύχη τους ή τους παρέχονται ευκαιρίες να αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μάλλον το δεύτερο, όπως θα δούμε και πιο κάτω.

Μια δεύτερη ένσταση ως προς τη φιλοσοφία της παραδοσιακής προσέγγισης της Φυσικής Αγωγής είναι ότι κι αν ακόμα τα παιδιά εμπλακούν σε δράσεις ελεύθερου παιχνιδιού, η εμπλοκή αυτή, παρόλο που σαφώς είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας όπως, ήδη καταδείξαμε ανωτέρω, εν τούτοις διασφαλίζει ένα ελάχιστο επίπεδο εκτέλεσης δεξιοτήτων και όχι την πλήρη ανάπτυξή τους στο αναπτυσσόμενο άτομο (Pollatou & Xatzitaki, 2001; Yongue, 1995). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το παιδί θα μπορεί, λόγω της ηλικιακής ωρίμανσής του, μεν να χρησιμοποιεί μεν τις βασικές δεξιότητες (Gallahue, 1996), αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό που να το κάνουν ανταγωνιστικό και αποτελεσματικό κατά τη μετέπειτα συμμετοχή του, ως προέφηβος/η και έφηβος/η, σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες (Browning & Schack, 1990; Derri, Zissi, & Pachta, 2001; Gallahue, 1996; Poest et al., 1990) με απώτερο αποτέλεσμα τη βίωση συναισθημάτων ματαίωσης και απογοήτευσης. Με τη σειρά της η βίωση τέτοιων συναισθημάτων συνιστά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της απροθυμίας

του ατόμου για υιοθέτηση της δια βίου άσκησης, στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του, στερώντας έτσι από τον εαυτό του μια ζωή γεμάτη υγεία και ευεξία, αλλά και γιατί όχι μια υψηλή πορεία στον αθλητισμό.

Η αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής Φυσικής Αγωγής έχει μελετηθεί και ερευνητικά, τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο. Από σχετικές έρευνες στην Ελλάδα κατέστη φανερό ότι η παραδοσιακή Φυσική Αγωγή δεν έχει να επιδείξει ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα ως προς την επίτευξη του σκοπού της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης του παιδιού (Δέρρη, και συν.2003). Επίσης, έχει επιβεβαιωθεί εμπειρικά ότι οι ασκήσεις παιγνιώδους μορφής είναι αναποτελεσματικές ως προς την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Derri et al., 2001) και των δεξιοτήτων χειρισμού (Φιλίππου και συν. 2003).

Η διεθνής έρευνα επί του θέματος είναι ευρύτερη και από τη μελέτη των σχετικών ευρημάτων της καταλήγουμε στο ίδιο συμπέρασμα, καθώς φαίνεται ότι η παραδοσιακή Φυσική Αγωγή αδυνατεί να συμβάλλει στην επίλυση διαφωνιών σε παιδιά τρίτης δημοτικού (Sharpe et al.,1995), στη μείωση της επιθετικότητας (Bredemeier et al. 1986) και του άγχους (Kunesh et al. 1992). Επίσης αδυνατεί να προάγει την σωστή ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 1996; Graham, 1991).

2.2.2.β. Μοντέλο Αγωγής στην Κίνηση

Αυτό το μοντέλο συνιστά ένα δεύτερο, μεταγενέστερο του πρώτου, τρόπο προσέγγισης του φαινομένου και του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής που έκανε την εμφάνισή του από το 1940 και μετά. Το θεωρητικό του υπόβαθρο εδράζεται στις θέσεις των Laban & Lawrence (1947) (αναφορά στο Buschner, 1994).

Ο πυρήνας του μοντέλου αυτού περιλαμβάνει τέσσερις κινητικές έννοιες- τη γνώση του σώματος και του χώρου, τις ιδιότητες / ικανότητες της προσπάθειας και τις σχέσεις (Buschner,1994). Σκοπός του είναι η υποβοήθηση των παιδιών να μπορέσουν, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, να «κατανοήσουν και να εφαρμόσουν μια γνώση της ανθρώπινης κίνησης» (Buschner, 1994:23). Ως εκ τούτου θέματα όπως η δύναμη, η ευκαμψία, η ισορροπία κλπ. ή τα επίπεδα της κίνησης- χαμηλό, μεσαίο, υψηλό είναι ιδιαίτερα προσφιλή στην εν λόγω προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής. Αυτό δηλαδή που μαθαίνουν τα παιδιά στο πλαίσιο ενός τέτοιου μοντέλου Φυσικής Αγωγής είναι οι έννοιες του χωρο-χρόνου και η ροή της κίνησης, ενώ αυτό που δεν μαθαίνουν είναι ό,τι έχει σχέση με μπάλες- ποδόσφαιρο, μπάσκετ, παιχνίδια με μαλακές μπάλες κλπ.- και

φυσική κατάσταση (Buschner, 1994). Το στοιχείο όμως αυτό δίνει μια αίσθηση μονομερούς αντιμετώπισης της κίνησης, καθώς λαμβάνει υπόψη της και αναπτύσσει συγκεκριμένες μόνο διαστάσεις της.

Καταλήγοντας, να σημειώσουμε ότι η εν λόγω προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής έτυχε ιδιαίτερης προσοχής και εφαρμόστηκε για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, τόσο στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα όσο και στο ελληνικό. Όμως λόγω των αδυναμιών που προαναφέραμε η αποδοχή της ήταν «οριακή» (Buschner, 1994) ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που παρατηρήθηκε τόσο παρερμηνεία όσο και λανθασμένη εφαρμογή του.

2.2.2.γ. Αναπτυξιακή προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής

Στο πλαίσιο των σύγχρονων, τώρα, εκπαιδευτικών συστημάτων οι θέσεις για τη Φυσική Αγωγή εστιάζονται στο σκοπό, στους στόχους και στις επιδιώξεις μέσω των οποίων καλλιεργούνται οι προοπτικές ανάπτυξης των παιδιών σε όλους τους τομείς—σωματικό/φυσιολογικό, ψυχοκοινωνικό, γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό. Για το λόγο αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, από το τελευταίο μισό του 20^{ου} αιώνα και μετά (Logsdon et al. 1997), στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε αναπτυσσόμενου ατόμου επί τη βάση των βασικών στοιχείων της μοναδικής και ανεπανάληπτης προσωπικότητάς του ως προς κάθε τομέα ανάπτυξης (Gallahue, 2002; Logsdon et al. 1997).

Το μοντέλο της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής στηρίχθηκε στο προηγούμενο μοντέλο, αυτό της αγωγής στην κίνηση, κράτησε μεγάλο μέρος της φιλοσοφίας του αλλά ανέπτυξε και επέκτεινε περαιτέρω το περιεχόμενό του. Διατήρησε δηλαδή τη διδασκαλία των κινητικών εννοιών που είδαμε ανωτέρω αλλά ταυτόχρονα θεώρησε απαραίτητη την παράλληλη διδασκαλία μιας άλλης σημαντικής διάστασης της κίνησης, αυτής των κινητικών δεξιοτήτων-μετακίνησης, στατικές και χειρισμού. (Buschner, 1994). Με άλλα λόγια οι εκπρόσωποι του αναπτυξιακού μοντέλου Φυσικής Αγωγής- Graham et al. (1998), Gallahue (2002), Nichols (1990), Thomas et al. (1988) κλπ.- πρότειναν ένα συνδυασμό των κινητικών εννοιών του μοντέλου αγωγής στην κίνηση με κάθε μία από κινητικές δεξιότητες του δικού τους μοντέλου και το αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν ένα τεράστιο εύρος εμπειριών κινητικής μάθησης (Buschner, 1994). Κατ' αυτό τον τρόπο, η κίνηση θεάθηκε και αντιμετωπίστηκε ως μια δισύνθετη πραγματικότητα αποτελούμενη από τη μια πλευρά από τις κινητικές έννοιες και από την άλλη από τις δεξιότητες κίνησης. Αμφότερα τα στοιχεία αυτά συνέθεταν το «αλφάβητο της κίνησης» (Buschner, 1994:xi). Όπως δηλαδή το παιδί που πηγαίνει για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο χρειάζεται να μάθει

τα γράμματα της αλφαβήτου κάθε γλώσσας προκειμένου να μπορέσει αρχικά να συλλαβίσει και κατόπιν να διαβάσει και να γράψει, έτσι και στην Φυσική Αγωγή το παιδί πρέπει να κατακτήσει τα «γράμματα» του κινητικού αλφαβήτου ώστε να καταστεί δυνατό αρχικά να κινείται σωστά και κατόπιν να συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες.

Βασική παραδοχή της σύμφωνης με την ανάπτυξη Φυσικής Αγωγής είναι ότι η σωστή και ποιοτική κίνηση μαθαίνεται υπό τις εξής προϋποθέσεις:

(α) Συνεχή και συστηματική εξάσκηση των παιδιών στις κινητικές δεξιότητες εντός ενός πλαισίου συνεχούς εξατομικευμένης ανατροφοδότησης (feedback) (Gallahue, 2002; Kraft et al., 1997; Pollatou & Xatzitaki, 2001).

(β) Συνυπολογισμός της υφιστάμενης αναπτυξιακής κατάστασης του κάθε παιδιού (Gallahue, 2002; Martin & Ellermann, 2001).

(γ) Θεμελίωση μιας δυναμικής σχέσης μεταξύ του/της δασκάλου/ας Φυσικής Αγωγής και των μαθητών του/της (Χατζηπαντελή, Γεωργιάδου & Πολλάτου, 2007).

(δ) Έμφαση στη διαδικασία της κίνησης και όχι μόνο στο αποτέλεσμα (Buschner, 1994).

(ε) Αποδόμηση της κίνησης, αφού πρώτα έχει παρουσιασθεί ως σύνολο (Martin & Ellermann, 2001), και τμηματική εκμάθησή της στα αρχικά στάδια εκμάθησης, αναδόμηση και συνολική προσέγγισή της στα ανώτερα (Buschner, 1994).

(στ) Ενθάρρυνση, ποιοτική διδασκαλία και σωστό περιβάλλον (Gallahue, 2002).

Συνεπεία των παραπάνω, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων, υπό το πρίσμα μιας αναπτυξιακού χαρακτήρα προσέγγισης της Φυσικής Αγωγής, έχει να κάνει με ποιοτικές περισσότερες αλλαγές, οι οποίες «σηματοδοτούν βήματα σε μια αναπτυξιακή αλληλουχία» (Pollatou-Xatzitaki, 2001:102), όπως είχαν ήδη από παλαιότερα τονίσει οι Ulrich & Ulrich (1988), Graham (1991, 1992) κλπ. σε ένα κλίμα δημοκρατικής και ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα ενός τέτοιου τρόπου εφαρμογής της Φυσικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα θετικά τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής μαθαίνουν να ξεπερνούν τις αδυναμίες τους, να μαθαίνουν σταδιακά και συστηματικά και να μαθαίνουν να λειτουργούν εντός ενός συνόλου, ενώ οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις αδυναμίες των μαθητών τους και να παίζουν μαζί τους (Martin & Ellerman, 2001). Έτσι το παιχνίδι δεν εξοστρακίζεται από την αναπτυξιακή προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής. Αντίθετα, μετασχηματίζεται και γίνεται μέσο ανάπτυξης, διδασκαλίας και μάθησης για μια «πολυτροπική» και «πολυπλευρική» εξερεύνηση της κίνησης (Martin & Ellerman, 2001:14).

Τα θετικά αποτελέσματα των αναπτυξιακά κατάλληλα προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής έχουν θεμελιωθεί και ερευνητικά. Σε μια έρευνα της Δέρρη και των συνεργατών της (2003) καταβλήθηκε προσπάθεια αξιολόγησης της θετικής ή μη επίδρασης ενός ετήσιου, αναπτυξιακού χαρακτήρα, προγράμματος Φυσικής Αγωγής υπό τη μορφή ωριαίων μαθημάτων στην πολύπλευρη ανάπτυξη παιδιών Α΄ δημοτικού (6-7 ετών). Το δείγμα της έρευνας αριθμούσε 45 παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε ομάδα παρέμβασης και ελέγχου. Στην πρώτη διδάχθηκε το αναπτυξιακό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, ενώ στη δεύτερη το τυπικό σχολικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής και αξιολογήθηκε το σύνολο των σκοπών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για τη συγκεκριμένη τάξη πριν και μετά τη εφαρμογή των προγραμμάτων. Τα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι τα μέλη της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στα στοιχεία όλων των σκοπών του μαθήματος, ενώ της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν βελτίωση σε λιγότερους τομείς. Έτσι, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής που είναι αναπτυξιακά κατάλληλα για τους μαθητές και μαθήτριες των σχολείων μας, έχει θετικότερη επίδραση στην επίτευξη των σκοπών της σχολικής Φυσικής Αγωγής από ό,τι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των συμβατικών. Ως εκ τούτου, ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής φαίνεται να συμβάλλει περισσότερο στη «συμμετοχή κινούμενων σκεπτόμενων και αισθανόμενων ατόμων στη δια βίου άσκηση» (Δέρρη και συν. 2003:74) που αποτελεί και τον απώτερο σκοπό της Φυσικής Αγωγής.

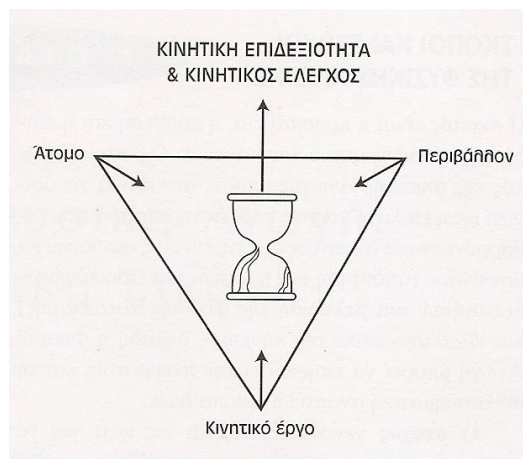
Για όλους αυτούς τους λόγους, θεωρούμε την τρίτη αυτή προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής – την Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή, δηλαδή- προσφορότερη και ακολούθως θα δώσουμε τα βασικά στοιχεία της, καθώς στις αρχές της βασίσθηκε η δόμηση των μαθημάτων του προγράμματος ανάπτυξης των δεξιοτήτων χειρισμού που εφαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα.

2.2.3. Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή

Τονίσθηκε σε προηγούμενο σημείο του παρόντος ότι βασική παραδοχή της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης είναι ότι ο άνθρωπος συνιστά μια ψυχοσωματική ολότητα, ότι οι όψεις της ανάπτυξής του είναι πολλαπλές και απαιτούν τη συνέργεια γενετικών και περιβαλλοντικών συνθηκών και ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης και αγωγής του θα πρέπει να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξή του. Αυτές ακριβώς οι θέσεις συνιστούν και το θεωρητικό/ φιλοσοφικό υπόβαθρο της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

Η εν λόγω προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής θεωρεί το παιδί ως μια ενιαία προσωπικότητα (Βενετσάνου, 2011), ως ‘όλον’ το οποίο αναπτύσσεται εντός συγκεκριμένου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, το κάθε αναπτυσσόμενο άτομο έχει τη δική του προσωπικότητα, το δικό του προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης, το δικό του κοινωνικο-οικονομικό status και φυσικά τις δικές του εμπειρίες, τόσο γενικά ως προς τη ζωή όσο και ειδικά ως προς τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένης και της Φυσικής Αγωγής (Gallahue, 2002). Μεταξύ όλων αυτών των παραμέτρων υπάρχει, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής, μια πολύπλοκη σχέση που καθορίζει και το μαθησιακό αποτέλεσμα της Φυσικής Αγωγής. Όπως το θέτει και ένας από τους βασικότερους και πιο γνωστούς εκπροσώπους της, ο Gallahue (2002:6), «η Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή αναγνωρίζει ότι υπάρχει μια πολύπλοκη σχέση ανάμεσα στη βιολογική ιδιοσυγκρασία του ατόμου, τις μοναδικές περιβαλλοντικές συνθήκες και το συγκεκριμένο στόχο μάθησης του μαθήματος με σκοπό να προάγει τον κινητικό έλεγχο και την κινητική επιδεξιότητα». Σχηματικά η παραπάνω θέση έχει ως εξής (εικόνα 4.):

Εικόνα 4. «Η αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα στον συγκεκριμένο στόχο του μαθήματος, τη βιολογία του ατόμου και τις συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος με σκοπό να προάγει τον κινητικό έλεγχο και την κινητική επιδεξιότητα.»



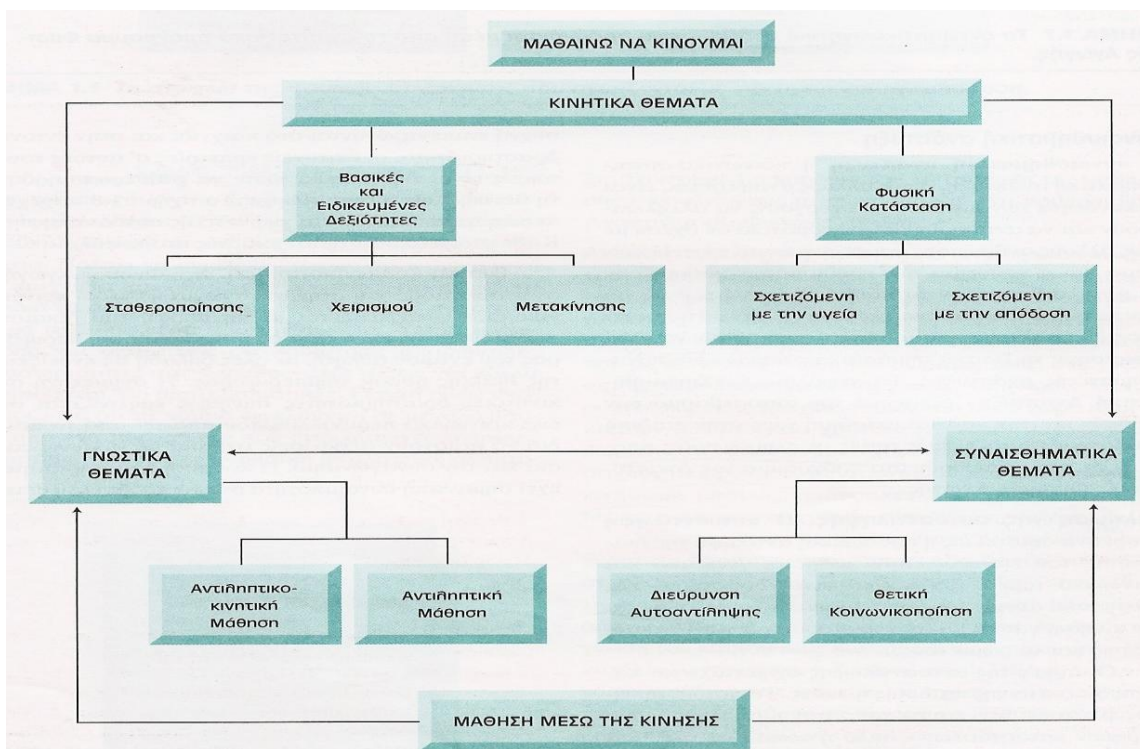
(Gallahue, 2002)

Έχοντας ως τώρα παρουσιάσει, σε αδρές γραμμές, τις θεωρητικές θέσεις της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής είμαστε, πιστεύουμε, σε θέση να δώσουμε και τον ορισμό της. Ως «Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή», λοιπόν, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την Φυσική Αγωγή που δίνει έμφαση στην απόκτηση του κινητικού ελέγχου και της κινητικής επιδεξιότητας και στηρίζεται περισσότερο «στις προοπτικές ανάπτυξης των παιδιών όσον αφορά στην κινητική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (π.χ. ατομικά

χαρακτηριστικά)» παρά «στο σημείο που τα παιδιά πρέπει να βρίσκονται ως προς τη χρονολογική τους ηλικία» (Gallahue,2002:xix). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο/η δάσκαλος/α της Φυσικής Αγωγής λαμβάνει μεν υπόψη τη χρονολογική ηλικία των μαθητών του, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτή. Με άλλα λόγια, το περιεχόμενο και ο τρόπος διδασκαλίας του αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής σε κάθε συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα εξαρτάται πρωτίστως από την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων για τα άτομα της δεδομένης ομάδας-στόχου και δευτερευόντως από τη χρονολογική ηλικία τους. Με βάση τα παραπάνω, η ιδέα-κλειδί της εν λόγω προσέγγισης της Φυσικής Αγωγής είναι «η καταλληλότητα του ατόμου» (Gallahue, 2002:7). Έτσι, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής βρίσκονται τα «βασικά σημεία της μοναδικότητας του κάθε μαθητή» ως προς την (ψυχο)κινητική, γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Gallahue, 2002:xix).

Βασικός σκοπός της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη της κίνησης, αλλά σε σύνδεση με το στάδιο της κινητικής ανάπτυξης στο οποίο ήδη βρίσκεται το παιδί, τη φυσική κατάσταση, τη γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 2002; Graham et al., 1987, 1993), όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί (εικόνα 5). (Gallahue, 2002, σ. 12)

Εικόνα 5. Η αλληλένδετη φύση του κινητικού, του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα του προγράμματος της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής



(Gallahue, 2002)

Πιο συγκεκριμένα, σκοπεύει στο να υποβοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις έννοιες: (α) «μαθαίνω πώς να κινούμαι» και (β) «μαθαίνω μέσω της κίνησης» (Gallahue, 2002:5). Ο πρώτος σκοπός αφορά στην «απόκτηση των βασικών και εξειδικευμένων κινητικών δεξιοτήτων» και στη «βελτίωση της φυσικής κατάστασης» και ο δεύτερος στη συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην γνωστική, αντιληπτική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Gallahue, 2002:5). Το μέσο επίτευξης των ως άνω σκοπών και στόχων είναι οι κινητικές δραστηριότητες (Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 2002; Graham et al., 1987, 1993; Zimmer, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων ενός παιδιού συνιστά έναν από τους βασικότερους στόχους της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής (Gallahue, 2002). Βασική επιδίωξη, στο πλαίσιο αυτού του στόχου των προγραμμάτων Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής, είναι η υποβοήθηση του παιδιού, μέσω της επιλογής αναπτυξιακά κατάλληλων κινητικών δραστηριοτήτων, να κινείται με επιδέξιο τρόπο επιδεικνύοντας αποτελεσματική και αποδοτική κίνηση, να γνωρίσει, να συνειδητοποιήσει και να κατανοήσει την κίνηση και τέλος να καταφέρει, εφαρμόζοντας τη γνώση που διέπει την κίνηση, να εκφράζεται μέσα από αυτήν χρησιμοποιώντας μια μεγάλη ποικιλία βασικών και εξειδικευμένων δεξιοτήτων (Gallahue, 2002; Logsdon et al. 1997).

Τα προγράμματα της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής που διέπονται από τους ως άνω στόχους ονομάζονται «Προγράμματα Κίνησης» και τυπικά ορίζονται ως τα «αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα ηλικίας 3-8χρόνων» (Logsdon et al. 1997). Το ηλικιακό φάσμα που καλύπτουν είναι αυτό στο οποίο αναπτύσσονται περισσότερο οι κινητικές δεξιότητες. Ο χαρακτήρας τους είναι παιδοκεντρικός (Βενετσάνου, 2011), στηρίζονται περισσότερο στη μέθοδο και τη διαδικασία και λιγότερο στο προϊόν (Βενετσάνου, 2011; Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 2002; Graham et al., 1993; Zimmer, 2007) και τέλος παρέχουν ευκαιρίες για ομαδική και συνεργατική μάθηση (Logsdon et al. 1997) μέσω του παιχνιδιού, της δραματοποίησης και των δραστηριοτήτων ανάπτυξης των κινητικών εννοιών (Βενετσάνου, 2011).

2.2.4. Αρχές και τρόπος διαμόρφωσης ενός Αναπτυξιακά κατάλληλου Προγράμματος Φυσικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας

Η οργάνωση και δημιουργία ενός αναπτυξιακά κατάλληλου Προγράμματος Φυσικής Αγωγής ή αλλιώς Προγράμματος Κίνησης δε συνιστά εύκολη υπόθεση, καθώς πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένες παράμετροι που απορρέουν από τη φιλοσοφία της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής και τον τρόπο που αυτή ερμηνεύει τόσο την ανάπτυξη του παιδιού όσο και τον τρόπο που το παιδί μαθαίνει σε κάθε αναπτυξιακή περίοδο της ζωής του. Επί του παρόντος θα εστιάσουμε την προσοχή μας σε νήπια και παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, διότι αυτό συνιστά το target group της έρευνάς μας. Όμως οι βασικές κατευθυντήριες γραμμές είναι ίδιες ανεξαρτήτως ηλικίας των μαθητών.

Η αφετηρία για τη δημιουργία ενός τέτοιου προγράμματος είναι η θέαση του παιδιού ως ‘όλου’ (Βενετσάνου, 2011; Gallahue, 2002; Graham et al., 1993; Graham, 1992; Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007). Οι πρακτικές προεκτάσεις της βασικής αυτής αναπτυξιακής θεωρητικής παραδοχής είναι ότι οι διάφοροι τομείς ανάπτυξης του αναπτυσσόμενου ατόμου – σωματικός/φυσικός, κοινωνικός, ψυχοσυναισθηματικός - συνδέονται στενά μεταξύ τους και οποιαδήποτε εφαρμογή ή δράση σε έναν εξ αυτών επηρεάζει και επηρεάζεται από τους υπολοίπους.

Μια δεύτερη βασική αρχή που πρέπει να ληφθεί υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής κατά τη δημιουργία του Προγράμματός του/της είναι ότι οι μαθητές και μαθήτριές του/της σε όποια σχολική βαθμίδα κι αν βρίσκονται, αλλά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες γνώσεων. Αντίθετα, είναι δρώντες οργανισμοί που μαθαίνουν- οικοδομούν γνώση- με τρόπο ενεργητικό, αλληλεπιδρώντας με τον προσωπικό του ρυθμό ο καθένας και η καθεμία βασιζόμενος/η στις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους (Βενετσάνου, 2011; Gallahue, 2002; Graham, 1992; Graham et al., 1987, 1993; Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Η έμφαση, κατά το σχεδιασμό ενός αναπτυξιακά κατάλληλου Προγράμματος Φυσικής Αγωγής, δίνεται στην κίνηση και ιδιαίτερα στην εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων. Για το λόγο αυτό κατά την οργάνωση του Προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η σταδιακή ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων αναλόγως της χρονολογικής ηλικίας του κάθε παιδιού, του επιπέδου ανάπτυξης που το κάθε παιδί βρίσκεται σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή και του προσωπικού ρυθμού και τρόπου μάθησης κάθε παιδιού (Gallahue, 2002; Graham, 1992; Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer,

2007). Επίσης, δεδομένης της ανάγκης των νηπίων και των παιδιών δημοτικού για παιχνίδι (Buschner, 1994; Gallahue, 2002; Martin & Ellermann, 2001; Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007; Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005), είναι απαραίτητο οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των εκάστοτε κινητικών δεξιοτήτων να έχουν παιγνιώδη μορφή.

Ένα Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής με τα παραπάνω χαρακτηριστικά φαίνεται να ικανοποιεί τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου ατόμου των 5-7 ετών τόσο για κίνηση, εξερεύνηση και αλληλεπίδραση με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον του, όσο και για ασφάλεια και σιγουριά. Κατ' αυτό τον τρόπο, μαθαίνουν αποτελεσματικότερα (Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007).

Στο σημείο όμως αυτό θα μας επιτραπεί να προβούμε σε μια σημαντική, κατά τη γνώμη μας, επισήμανση. Η οργάνωση Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα υποβοηθητική για τον/την δάσκαλο/α Φυσικής Αγωγής, διότι καλύπτει την ανάγκη του/της για προγραμματισμό της διδασκαλίας του/της ώστε η διδακτική διαδικασία να προχωρά απρόσκοπτα κάθε φορά (Jacobsen, Eggen, & Kauchak, 2008). Όμως, δεν θα πρέπει να λανθάνει της προσοχής μας ότι ο πιο σημαντικός παράγων επιτυχίας ενός Προγράμματος είναι το παιδαγωγικό δίπολο 'εκπαιδευτικός- μαθητής' και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Αυτό το δίπολο είναι το 'πνεύμα' που ζωοποιεί το 'γράμμα' του Προγράμματος και το κάνει ενεργό και αποτελεσματικό. Τα αρτιότερα και πλουσιότερα Προγράμματα Φυσικής Αγωγής μπορεί να είναι άχρηστα στα χέρια ενός δασκάλου ή μιας δασκάλας Φυσικής Αγωγής χωρίς έμπνευση και αγάπη για το παιδί και την άσκηση και χωρίς διδακτικές γνώσεις. Για το λόγο αυτό θα πρέπει, φρονούμε, να τεθεί και μια τελευταία βασική αρχή που να αφορά το στυλ και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιούν κατά τη διαδικασία εφαρμογής ενός αναπτυξιακά κατάλληλου Προγράμματος Φυσικής Αγωγής και το ρόλο ή τους ρόλους που θα επιλέξει κάθε φορά ο/η εκπαιδευτικός να υιοθετήσει.

Δεν υπάρχει μια αυστηρά συγκεκριμένη πρόταση στο εν λόγω ζήτημα. Αντίθετα, υπάρχουν πολλές εναλλακτικές, όπως θα δούμε και σε επόμενη ενότητα που πραγματεύεται τη διδακτική των κινητικών δεξιοτήτων. Το μόνο που μπορούμε να πούμε στο σημείο αυτό ως βασική αρχή είναι αφενός μεν ότι η διδακτική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί κάθε φορά για την εφαρμογή του Προγράμματος θα πρέπει να είναι ανάλογη των παιδαγωγικών συνθηκών και της θέσης που ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια κατέχει στην ιεραρχία μάθησης των κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002; Zimmer, 2007) και αφετέρου ότι ο/η δάσκαλος/α Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να παρέχει

ένα πλούσιο σε ερεθίσματα παιδαγωγικό περιβάλλον, να είναι υποστηρικτικός/ή, να αγαπά και να καθοδηγεί, να παρατηρεί και να αλληλεπιδρά (Gallahue, 2002; Graham et al., 1987, 1993; Jacobsen, Eggen, & Kauchak, 2008; Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007; Σακελλαρίου, 2002).

Ας δούμε τώρα πως μπορούμε, εφαρμόζοντας τις ως άνω αρχές, να σχεδιάσουμε και να οργανώσουμε ένα αναπτυξιακά κατάλληλο Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριές μας να βιώνουν μια λογική πρόοδο των δεξιοτήτων με στόχο την κινητική επιδεξιότητα. Εν πρώτοις κρίνουμε απαραίτητη τη μελέτη μιας στοιχειώδους σχετικής βιβλιογραφίας (Βενετσάνου, 2011; Buschner, 1994; Gallahue, 2002; Graham, 1992; Μιχαλοπούλου, 2011; Zimmer, 2007)³. Κατόπιν θέτουμε τους σκοπούς και τους στόχους που θέλουμε να επιτύχουμε με την εφαρμογή του προγράμματός μας. Σε ένα επόμενο βήμα αναλύουμε τις κινητικές δεξιότητες που επιθυμούμε, σύμφωνα με την στοχοθεσία μας, να διδάξουμε στους μαθητές και μαθήτριές μας και προσδιορίζουμε τα στοιχεία κινητικού ελέγχου που ενεργοποιούνται κατά την εκτέλεση των εν λόγω δεξιοτήτων. Έπειτα, πρέπει να αναλύσουμε και να καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών μας όπως αυτά προκύπτουν από τη χρονολογική ηλικία και το επίπεδο σωματικής, νοητικής κλπ. ανάπτυξή τους τη δεδομένη χρονική στιγμή που σχεδιάζουμε το πρόγραμμά μας. Το επόμενο βήμα είναι, με βάση όλα τα προηγούμενα, να επιλέξουμε εκείνο το στυλ διδασκαλίας που θεωρείται σε κάθε περίπτωση, και με τη βοήθεια της σχετικής βιβλιογραφίας, αποτελεσματικό για το είδος της δεξιότητας που επιλέξαμε να διδάξουμε στα δεδομένα κάθε φορά άτομα. Τέλος, δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε τις διαδικασίες αξιολόγησης και feedback που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του προγράμματος- προβλέπουμε καταγραφή της επίδοσης του κάθε παιδιού χωριστά και της επίδρασης που άσκησε το πρόγραμμα στη αναπτυξιακή διαδικασία. Η διαδικασία αυτή σχεδιασμού είναι σαφώς ενδεικτική, ενώ περισσότερες και αναλυτικότερες πληροφορίες επ' αυτού του θέματος μπορεί να αναζητήσει κανείς στη σχετική βιβλιογραφία (Buschner, 1994; Gallahue, 2002; Graham et al., 1987; Logsdon et al., 1997; Μιχαλοπούλου, 2011; Μπουρνέλλη και συν., 2006; Pangrazi, 1999; Zimmer, 2007).

³ Επίσης ιδιαίτερα εκτεταμένη διεθνή αρθρογραφία για τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα Φυσικής Αγωγής, μπορεί κανείς να αναζητήσει στις βάσεις δεδομένων MEDLINE. PsycINFO και SportDiscus θέτοντας ως λέξεις-κλειδιά τα “movement program”, “gymnastics”, “physical education” κλπ., όπως μας πληροφορεί σε πρόσφατο σχετικό άρθρο της η Βενετσάνου (2011).

2.3. Κίνηση και κινητικές δεξιότητες

Είδαμε ανωτέρω ότι η κινητική ανάπτυξη συνιστά μία από τις όψεις της ανάπτυξης του παιδιού. Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε επισταμένα με την ανάπτυξη της κίνησης, λόγω της φύσης της παρούσας μελέτης και στο πλαίσιο της θα καταβάλουμε προσπάθεια να παρουσιάσουμε, από τη μια μεριά τη φύση της κίνησης και από την άλλη ποιες είναι οι δεξιότητες που αυτή περιλαμβάνει, καθώς και τον τρόπο που αυτές διδάσκονται και μαθαίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

2.3.1. Η σημασία και η έννοια της κίνησης

Η κίνηση ως έννοια είναι πάρα πολύ σημαντική τόσο για την καθημερινή ζωή όλων μας όσο και για τη Φυσική Αγωγή ως γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο. Ως προς το πρώτο επίπεδο, αυτό της καθημερινής ζωής δηλαδή, η κίνηση είναι πρωτογενές φαινόμενο της ζωής (Zimmer, 2007) και βάση της ζωής (Martin & Ellermann, 2001; Schmidt & Weisberg, 2009) ή ακόμα καλύτερα είναι ταυτόσημη με την ίδια τη ζωή (Κουτσούκη, 2011; Martin & Ellermann, 2001). Συνιστά την πρώτη ένδειξη της ζωής, αφού το έμβρυο κινείται συνεχώς μέσα στη μήτρα της μητέρας του (Zimmer, 2007; Χαραλάμπους, 2004) από την πρώτη στιγμή της δημιουργίας του υποδηλώνοντας έτσι την ύπαρξή του. Επίσης, συνιστά τον πρώτο τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας του αναπτυσσόμενου ατόμου (Τσαπακίδου & Ζαχοπούλου, 2001; Χαραλάμπους, 2004). Το βρέφος με τις αντανάκλαστικές στη φύση τους κινήσεις γνωρίζει τον κόσμο (Χαραλάμπους, 2004), λαμβάνοντας ερεθίσματα και κωδικοποιώντας πληροφορίες (Gallahue, 2002)- «αντιληπτική/ πληροφοριακή σημασία της κίνησης» σύμφωνα με τον Grope (1982:84-αναφορά στο Zimmer, 2007:20) και επικοινωνεί με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν (Gallahue, 2002; Κουτσούκη, 2011; Martin & Ellermann, 2001)- «κοινωνική σημασία της κίνησης» (Grove, 1982:84- αναφορά στο Zimmer, 2007:20) Λίγο αργότερα, από τον πρώτο χρόνο της ζωής του, ως αναπτυσσόμενο άτομο, αρχίζει και ελέγχει την κίνησή του, αναπτύσσοντας δεξιότητες που του επιτρέπουν να χειρίζεται τα αντικείμενα του χώρου του και να μετακινείται μέσα σε αυτόν (Stelaccio & McCarthy, 1999; Κουτσούκη, 2011)- «σημασία της κίνησης ως μέσου» (Grove, 1982:84- αναφορά στο Zimmer, 2007: 19).

Η κίνηση, λοιπόν, υπό αυτό το πρίσμα, βρίσκεται πίσω από κάθε ανθρώπινη εκδήλωση και τη θεμελιώνει (Κουτσούκη, 2011; Martin & Ellermann, 2001; Zimmer, 2007) βοηθώντας το άτομο να διαμορφώσει την ταυτότητα του (Zimmer, 2007), να

«αυτοπροσδιορισθεί» (Martin & Ellermann, 2001:13) και να θεμελιώσει τον «εαυτό» του ως διακριτή οντότητα και προσωπικότητα που συνυπάρχει με τους «άλλους» μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό σύνολο- «προσωπική σημασία της κίνησης» (Grove, 1982:84-αναφορά στο Zimmer, 2007:20). Με άλλα λόγια, η κίνηση είναι ο θεμέλιος λίθος της ψυχοσωματικής ανάπτυξης του ανθρώπου (Μπουρνέλλη, 2006), καθώς δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να γνωρίζει το σώμα του (Μπουρνέλλη, 2006) «προσωπική λειτουργία της κίνησης- να δημιουργήσει με αυτό- «παραγωγική λειτουργία» της κίνησης- να νιώσει με αυτό- «αισθαντική λειτουργία» της κίνησης- να εκφραστεί με αυτό- «εκφραστική λειτουργία» της κίνησης- να κάνει από κοινού κάτι με τους άλλους – «κοινωνική λειτουργία» της κίνησης- ή να συναγωνιστεί τους άλλους- «συγκριτική λειτουργία» της κίνησης- να γνωρίσει το περιβάλλον του (Gallahue, 2002)- «εξερευνητική λειτουργία» της κίνησης- και να προσαρμοστεί σε αυτό- «προσαρμοστική λειτουργία» της κίνησης (Zimmer, 2007:21). Η κίνηση είναι «μια σύνθεση, ένα σύμπλεγμα από ομάδες στοιχείων του χώρου και της δυναμικής, τα οποία συνδυάζονται στη βάση μιας συγκεκριμένης χρήσης του σώματος, βρισκόμενου σε δράση (ενέργεια)» (Adshead, Hodgins, Briginshaw, & Huxley, 2007:56).

Στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής, τώρα, η κίνηση συνιστά ένα επίσης σημαντικό στοιχείο (Μιχαλοπούλου, 2011), αφού αποτελεί τόσο μαθησιακό/διδασκτικό μέσο και εργαλείο (Μπουρνέλλη και συν., 2006) όσο και μαθησιακό/ διδασκτικό σκοπό στο πλαίσιό της (Δέρρη, 2007). Για το λόγο αυτό θα την εξετάσουμε όσο το δυνατό σφαιρικότερα και πληρέστερα, πάντοτε όμως εντός των ορίων που επιβάλλει η φύση του παρόντος πονήματος.

2.3.2. Η κίνηση ως μέσο ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού

Κοινός τόπος των σχετικών με την κίνηση μελετών είναι η διαπίστωση ότι οι κινητικές εμπειρίες δεν συμβάλλουν μόνο στην κινητική ανάπτυξη και αγωγή αλλά συνεισφέρουν τα μέγιστα στο σύνολο των τομέων ανάπτυξης των ανθρώπων (Conn, 2010; Θεοδωράκης, 2011; Καρζής, 2011; Παπαδόπουλος, 2011; Χαραλάμπους, 2004) γενικά και των παιδιών ειδικότερα (Gallahue, 2002; Zimmer, 2007). Ο λόγος είναι ότι με την κίνηση το άτομο αντιπαρατίθεται με το σύνολο του έμβιου και άβιου περιβάλλοντός του με τη βοήθεια των λειτουργιών της κίνησης που είδαμε στην αμέσως προηγούμενη ενότητα. Έτσι, η κίνηση καθίσταται η «μηχανή» της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού (Zimmer, 2007:44) όπως θα μας δοθεί η δυνατότητα να πούμε αμέσως πιο κάτω.

2.3.2.α. Η κίνηση ως μέσο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού

Βασικό πόρισμα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης είναι ότι η ανάπτυξης της δομής του σκέπτεσθαι και του αντιλαμβάνεσθαι βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την κίνηση (Δανασσής- Αφεντάκης, 2000; Δέρρη, 2007; Zimmer, 2007). Κι αυτό διότι επαρκή πρώιμα ερεθίσματα από κινητικές και αισθητηριακές εμπειρίες του παιδιού ενεργοποιούν τα δισεκατομμύρια των εγκεφαλικών του κυττάρων προκειμένου αυτά να συνδεθούν με ένα δεδομένο τρόπο, ανάλογο της ποιότητας και ποσότητας των ερεθισμάτων (Zimmer, 2007), και να οδηγήσουν σε μια άρτια νοητική/γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Piaget (1952) διαπίστωσε πολύ νωρίς (Δέρρη, 2007; Gallahue, 2002) τη σημασία της κίνησης στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή αποτέλεσε έκτοτε εύρημα αρκετών μεταγενέστερων ερευνών. Για παράδειγμα, οι Garcia & Garcia (1996) διαπίστωσαν ερευνητικά ότι αμφότεροι, παιδιά και ενήλικες, μαθαίνουν ευκολότερα μέσα από πρακτικές εμπειρίες- βασική παραδοχή του σχολείου εργασίας του J.Dewey. Στο ίδιο συμπέρασμα είχε καταλήξει παλαιότερα και ο Dale (1972). Επίσης, οι Jehue & Garlisle (2000) σε σχετική με το θέμα έρευνα βρήκαν ότι το 50% των ανθρώπων μαθαίνει μέσα από την κίνηση (αναφορά στο Δέρρη, 2007). Την κίνηση ως μέσο μάθησης δέχεται και η Τσαπακίδου (1997). Τέλος, αρκετοί διεθνείς ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η, με ενεργητικό τρόπο, συνέργεια νου και σώματος, συμβάλλει στην ενίσχυση της μνήμης και στην ανάκληση των πληροφοριών (Stinson, 1990) αλλά και στη ενίσχυση της μάθησης εννοιών ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (Buschner, 1994; Pellegrini & Boyd, 1993). Ακόμα, έχει διαπιστωθεί ότι ο παράγων «κίνηση» συμβάλλει στη διέγερση των δεξιοτήτων υψηλής σκέψης (Johnson, 1997) καθώς είναι δυνατό να παρέχει, όταν αυτή διδάσκεται με μαθητοκεντρικό τρόπο εντός ενός προγράμματος αναπτυξιακής φυσικής αγωγής, ερεθίσματα για εξερεύνηση όλων των πιθανών τρόπων κίνησης και για πειραματισμό με αυτούς, όπως επίσης και για κινητική, συγκλίνουσα ή αποκλίνουσα επίλυση προβλημάτων (Δέρρη, 2007).

2.3.2.β. Η κίνηση ως μέσο γνώσης και ανάπτυξης του εαυτού

Υπό τον όρο «εαυτός» νοείται η εικόνα που το ίδιο το άτομο έχει για το άτομό του (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000; Zimmer, 2007). Η έννοια του εαυτού δεν είναι αυτόματα

δοσμένη, αλλά διαμορφώνεται σταδιακά- «δομείται» από το ίδιο το άτομο μέσα από το σύνολο των καθημερινών του εμπειριών. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία στην οποία επιδρά ένας σημαντικός αριθμός παραγόντων (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000; Μακρή-Μπότσαρη, 2000; Zimmer, 2007). Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και η κίνηση, οι κινητικές εμπειρίες του ατόμου (Κιτσαράς, 1991; Zimmer, 2007).

Η κίνηση προσφέρει στο άτομο μια σειρά εμπειριών που το βοηθούν να διαμορφώσει τα όρια και το περιεχόμενο της έννοιας «εαυτός», καθώς του προσφέρουν τη δυνατότητα να (Zimmer, 2007):

- αναπτύξει την εικόνα του «σωματικού εαυτού» του, ως αποτέλεσμα των εμπειριών που από πολύ μικρή ηλικία αποκτά μέσω των αισθήσεων. Έτσι αποκτά τη δυνατότητα αντίληψης του εαυτού του ως κάτι διαφορετικού από το υπόλοιπο περιβάλλον το οποίο κατακτά μέσα από την κίνηση.
- διαμορφώσει μια εικόνα για το τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει, για το ποια είναι τα δυνατά και ποια τα αδύνατα σημεία του, για το που μπορεί να πετύχει και που μπορεί να αποτύχει. Με άλλα λόγια το βοηθά να αναπτύξει μια σαφή εικόνα των επιδόσεων, των ικανοτήτων και του τρόπου με τον οποίο δρα και συμπεριφέρεται.
- αποκτήσει μια αίσθηση αυτονομίας και ανεξαρτησίας- μπορώ να κάνω πράγματα μόνος μου όπως, για παράδειγμα, να ντυθώ, να περπατήσω, να παίξω και τα όμοια.
- αποκτήσει υγιή και υψηλή αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, που απορρέουν από τη σαφή εικόνα των ικανοτήτων και των αδυναμιών του. Ένα παιδί που έχει κινητική επιδεξιότητα αναγνωρισμένη από τους σημαντικούς άλλους της ζωής του και ιδιαίτερα τους συνομηλίκους του, αντιμετωπίζει θετικά τις προκλήσεις και έχει και νέες επιτυχίες, που με τη σειρά τους οδηγούν σε όλο και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, παιδιά με χαμηλή κινητική επίδοση βλέπουν την πρόκληση ως απειλή, παραιτούνται από μετέπειτα κινητικές δράσεις και διαμορφώνουν μια ολοένα φθίνουσα αυτοεκτίμηση με ό,τι αυτό συνεπάγεται- χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, αποκλίνουσα συμπεριφορά κλπ.

2.3.2.γ. Η επίδραση της κίνησης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Η κοινωνική ανάπτυξη κατά την προσχολική και πρωτοσχολική περίοδο λαμβάνει χώρα με τρόπο πολύ ουσιαστικό. Ο λόγος γι αυτό είναι ότι, καθώς το αναπτυσσόμενο

άτομο εξέρχεται από τα στενά όρια της οικογένειάς του και γίνεται, με την είσοδό του στο νηπιαγωγείο αρχικά και το δημοτικό αργότερα, μέλος μιας ευρύτερης ομάδας, «διευρύνει το δίκτυο των κοινωνικών του συναναστροφών» και δομεί, με τη βοήθεια των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων με τους δεδομένους ομηλικούς μια δεδομένη κοινωνική συμπεριφορά που θα καθορίσει σημαντικά τη μετέπειτα ζωή του (Zimmer, 2007). Όπως το θέτει και η Zimmer (2007) «τα παιδιά χρειάζονται παιδιά» για να αναπτυχθούν σωστά εντός ενός δεδομένου κοινωνικού πλαισίου.

Η κίνηση και οι σχετικές με αυτή δραστηριότητες εμπεριέχουν ή σχετίζονται με καταστάσεις που απαιτούν από το παιδί να λάβει υπόψη του τον άλλο- τον διπλανό του, τον απέναντί του κλπ.- ως δομικό στοιχείο της πραγματικότητά του. Έτσι, όταν ένα παιδί κινείται πρέπει να προσέχει, για παράδειγμα, να μην πέσει πάνω στο διπλανό του, να μη χτυπήσει τον απέναντί του, να συνεργασθεί με όλους ή με όσους απαιτείται προκειμένου να επιτευχθεί ένα ομαδικό αποτέλεσμα. Κατ' αυτό τον τρόπο, μέσω της κινητικής δραστηριότητας, το αναπτυσσόμενο άτομο φτάνει να αποκτήσει ένα corpus «κοινωνικών προσόντων» (Zimmer, 2007:36), δηλαδή ένα σύνολο επιθυμητών κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων κοινωνικής δράσης, τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα (Zimmer, 2007:37):

«1. Κοινωνική ευαισθησία

- *Να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων.*
- *Να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου.*
- *Να αναγνωρίζουμε τις ανάγκες των άλλων και, με τη συμπεριφορά μας, να τους λαμβάνουμε υπόψη μας.*

- *Να αναγνωρίζουμε τις επιθυμίες των άλλων.*

2. Κατανόηση των κανόνων.

- *Να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια με απλούς κανόνες.*
- *Να κατανοούμε το νόημα των κανόνων.*
- *Να θέτουμε οι ίδιοι απλούς κανόνες για ένα παιχνίδι.*
- *Να είμαστε ευέλικτοι με τους κανόνες και να προσαρμοζόμαστε στην κάθε κατάσταση.*

3. Ικανότητα επαφής και συνεργασίας

- *Στο παιχνίδι, να συνάπτουμε επαφές με τους άλλους.*
- *Να αναγνωρίζουμε τους άλλους ως συμπαίκτες.*
- *Να δεχόμαστε και να ζητάμε βοήθεια.*
- *Να παίζουμε με τους άλλους.*

- *Να διεκπεραιώνουμε τις εργασίες από κοινού.*
- *Να βοηθάμε τους άλλους.*
- *Να εκφράζουμε και να μοιραζόμαστε τα συναισθήματά μας, με άλλους.*
- *Να αντιμετωπίζουμε τους άλλους λεκτικά.*

4. Ανεκτικότητα στην απογοήτευση

- *Να αναστέλλουμε ή να αναβάλλουμε τις ανάγκες μας για χάρη άλλων αξιών.*
- *Να επιζητούμε να βρισκόμαστε πάντα στο επίκεντρο.*
- *Να μάθουμε να αντιμετωπίζουμε την αποτυχία.*
- *Να μπορούμε να ενταχθούμε σε μια ομάδα.*

5. Ανεκτικότητα και σεβασμός

- *Να δεχόμαστε και να αναγνωρίζουμε τις επιδόσεις των άλλων.*
- *Να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα των άλλων.*
- *Να ανεχόμαστε τις ανάγκες των άλλων και να επιτρέπουμε στον εαυτό μας να*

συμμετάσχει ενεργά στο ομαδικό παιχνίδι.

● *Να εντάσσουμε τους πιο αδύναμους στο παιχνίδι. Να σεβόμαστε τους πιο αδύναμους συμπαίκτες.»*

Προκειμένου να δομηθούν, όμως, οι ως άνω επιθυμητές κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά δεν αρκεί η απλή και φυσική επαφή και συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους. Με άλλα λόγια η κίνηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού εντός ή/ και εκτός σχολικού χώρου και η συμμετοχή σε πάσης φύσεως αθλοπαιδιές δεν έχουν τη δυνατότητα να εξοπλίσουν τα παιδιά, αυτόματα ή απροϋπόθετα, με αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς και κοινωνικές αξίες. Αντίθετα, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση των ανωτέρω είναι η σταδιακή δόμησή τους μέσα από την αυτενεργό κίνηση των παιδιών υπό την προστατευτική καθοδήγηση ενός ενήλικα- εν προκειμένω το/την δάσκαλο/α Φυσικής Αγωγής- που θα είναι σε θέση να παρατηρεί, να καθοδηγεί, να θέτει κανόνες, να υποστηρίζει και να διευθετεί όπου και όσο αυτό είναι απαραίτητο.

2.3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την κίνηση.

α) Κίνηση και γνώση/ νόηση: Το παιδί από την πρώτη στιγμή της γέννησής του αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, μεταξύ άλλων και γνωσιοκινητικά (Δέρρη, 2007; Gallahue, 2002; Garcia et al. 1996), γεγονός που επισημάνθηκε σχετικά νωρίς από τον μεγάλο παιδαγωγό Piaget (1952), όταν διαπίστωσε την επίδραση της γνώσης στην κίνηση, αλλά και το αντίστροφο όπως είδαμε ανωτέρω. Η εν λόγω επίδραση γίνεται άμεσα φανερή

από το γεγονός ότι για τη σωστή εκτέλεση της κίνησης είναι απαραίτητα δύο βασικά στοιχεία της γνωστικής μάθησης, η αντιληπτικοκινητική μάθηση και η ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών εννοιών (Gallahue, 2002; Katz, 1990). Ως προς το πρώτο στοιχείο έχουμε να σημειώσουμε τη σημασία του για την ποιοτική εκτέλεση μιας κίνησης, καθώς αυτή βασίζεται στην «ακρίβεια της αντίληψης» του παιδιού και την εκ μέρους του ικανότητα ερμηνείας αυτής της αντίληψης σε «μια σειρά κινήσεων με συναρμογή» (Gallahue, 2002:67). Η αντιληπτικοκινητική διαδικασία είναι πολύπλοκη- ξεκινά με τη σύλληψη πολλαπλών τύπων διέγερσης και τη μετάδοσή τους στον εγκέφαλο υπό τη μορφή νευρικής ενέργειας («αισθητηριακή είσοδος»), συνεχίζει με την «αισθητηριακή ενσωμάτωση» (δηλαδή την οργάνωση και ενσωμάτωση των εισερχόμενων αισθητηριακών ερεθισμάτων με ήδη υπάρχουσες πληροφορίες), και καταλήγει στην λήψη «εσωτερικών κινητικών αποφάσεων» («κινητική ερμηνεία») και στην εκτέλεση της κίνησης («κινητική ενεργοποίηση») προβαίνοντας και σε σχετική ανατροφοδότηση (Gallahue, 2002:67).

Ως προς το δεύτερο στοιχείο, ως βασικές γνωστικές έννοιες μπορούμε να αναφέρουμε τις εξής (Δέρρη, 2007): (α) έννοιες επιδεξιότητας, οι οποίες αφορούν τα σημεία έμφασης που ο/η διδάσκων/ουσα παρέχει κατά την διδασκαλία των δεξιοτήτων κίνησης με απώτερο σκοπό την εκμάθηση της ποιοτικής εκτέλεσής τους, (β) κινητικές έννοιες, οι οποίες αφορούν το χώρο κίνησης, τον τρόπο κίνησης και τα μέσα ή τις σχέσεις της κίνησης και λαμβάνουν μορφή μόνο μέσα από τις κινητικές δεξιότητες, μαζί με τις οποίες αποτελούν το «κινητικό αλφάβητο» (Buschner, 1994) (γ) έννοιες δραστηριοτήτων, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο θα κινηθεί ο σώμα του παιδιού ακολουθώντας «κανόνες, σχηματισμούς και στρατηγικές» (Δέρρη, 2007:19) αναλόγως των απαιτήσεων που εγείρει το περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι εκάστοτε δραστηριότητες και τέλος (δ) έννοιες φυσικής κατάστασης, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη γνώση γύρω από τον τρόπο εξάσκησης, τη σημασία της υγείας και τη διατήρησή της.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, από τα παραπάνω, ότι η απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις «διαδικασίες υψηλής σκέψης» (Gallahue, 2002:62) και μάλιστα με σχέση αναλογίας. Για το λόγο αυτό, οι Καθηγητές/ τριες της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα οργάνων κατά τη συμμετοχή τους σε αδρές κινητικές δεξιότητες ώστε να έχουν την δυνατότητα απόκτησης ποικίλων αισθητηριακών ερεθισμάτων. Επίσης, η κίνηση, σύμφωνα με τον Hannaford (1995) «ενεργοποιεί τη νευρομυϊκή συνεργασία σε ολόκληρο το σώμα» καθώς «μετέχουν και τα δύο μάτια, τα αυτιά, τα χέρια και τα πόδια όπως και μύες και των δύο πλευρών του σώματος» με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση και

των δύο ημισφαιρίων και των τεσσάρων λοβών του εγκεφάλου (αναφορά στο Pica, 1999:10).

β) Κίνηση και κοινωνικοηθικό στοιχείο: Η σχέση μεταξύ των δύο αυτών στοιχείων έγκειται στο γεγονός ότι η εκμάθηση και διδασκαλία της κίνησης σχετίζεται άμεσα με κοινωνικά και ηθικά στοιχεία, όπως είναι η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός, η υπευθυνότητα κλπ. (Δέρρη, 2007).

γ) Κίνηση και μουσική: Από πολλούς ερευνητές έχει διαπιστωθεί μια στενή σχέση, ως προς το ρυθμό, μεταξύ μουσικής και κίνησης. Η εν λόγω σχέση εδράζεται στο γεγονός ότι η ρυθμική δομή της μουσικής συνδέεται με τη ρυθμική δομή της κίνησης. Για το λόγο αυτό η μουσική επηρεάζει την κίνηση σε μεγάλο βαθμό. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Gallahue (2002), η ανάπτυξη των θεμελιωδών κινήσεων γίνεται πολύ πιο αποτελεσματική και πιο ισχυρή με τη συνοδεία της μουσικής, όταν δηλαδή το παιδί εκτελεί τις απαραίτητες δεξιότητες στο ρυθμό της μουσικής. Την ίδια άποψη έχει και η Pica (1999) αποδίδοντας το γεγονός αυτό στο ότι οι μουσικοί ήχοι με τη μαγεία τους διευκολύνουν την μαθησιακή προσπάθεια του αναπτυσσόμενου ατόμου. Για το συγκεκριμένο όμως αυτό θέμα, επειδή αποτελεί τον πυρήνα της παρούσας μελέτης, θα γίνει ιδιαίτερος λόγος σε επόμενο κεφάλαιο.

2.3.4. Κινητικές Δεξιότητες και σημασία τους

Οι κινητικές δεξιότητες αποτελούν, όπως είδαμε ήδη, το ένα από τα δύο βασικά συστατικά στοιχεία αυτού που στο χώρο της Φυσικής Αγωγής ονομάζουμε «αλφάβητο της κίνησης» ή «κινητικό αλφάβητο»-το δεύτερο είναι οι «κινητικές έννοιες» (Buschner, 1994; Graham, 1992) οι Graham, Hale & Parker (1987) ονομάζουνε αυτό το δεύτερο στοιχείο «αντιληπτικό σχέδιο» (αναφορά στο Πολλάτου, 2003).

Υπό τον όρο «δεξιότητα» μπορούμε να εννοήσουμε εκείνη την ικανότητα που έχει ένας άνθρωπος ώστε να είναι σε θέση να επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με την ελάχιστη κατανάλωση χρόνου ή ενέργειας (Schmidt, 1993:16, όπως αναφέρεται στο Μπουρνέλλη, 2006:50). Με αυτή την έννοια, η κινητική δεξιότητα μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια «ποιοτική έκφραση» της εκτέλεσης της κίνησης (Burton & Miller, 1989:44). Αυτή είναι η μία όμως διάσταση του όρου. Η δεύτερη αφορά στην έννοια της κινητικής δεξιότητας ως «μια συγκεκριμένη τάξη προσανατολισμένων προς ένα σκοπό μοτίβων κίνησης» (Burton & Miller, 1989:44), όπως για παράδειγμα το τρέξιμο, η ρίψη

κλπ.. Συνδυάζοντας τις δύο ως άνω συνιστώσες του όρου, μπορούμε να πούμε ότι η κινητική δεξιότητα είναι μια εξειδικευμένη κινητική ενέργεια η εκτέλεση της οποίας μπορεί, μέσω συστηματικής εξάσκησης, να αναπτυχθεί και να φτάσει σε υψηλά επίπεδα «σταθερότητας, ακρίβειας και αποτελεσματικότητας» (Χατζηχαριστός, 1989:33, όπως αναφέρεται στο Μπουρνέλλη, 2006:50) με απώτερο στόχο την «ανάπτυξη του κινητικού ελέγχου» (Gallahue, 2002: 7).

Το βασικό χαρακτηριστικό της κινητικής δεξιότητας, το οποίο ταυτοχρόνως τη διακρίνει από άλλες συναφείς έννοιες, όπως η κινητική ικανότητα, για παράδειγμα, είναι το γεγονός ότι η κινητική δεξιότητα αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης διδάσκεται και μαθαίνεται, δηλαδή (Μπουρνέλλη, 2006; Pangrazi, 1999). Ο τρόπος δε διδασκαλίας της διαφέρει, όπως ήδη διαπιστώσαμε, αναλόγως της προσέγγισης του μαθήματος στο πλαίσιο του οποίου γίνεται η εν λόγω διδασκαλία, δηλαδή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Για τις βασικές αρχές διδασκαλίας τους θα μιλήσουμε σε επόμενο σημείο του παρόντος.

Οι κινητικές δεξιότητες καλύπτουν όλο το φάσμα των ειδών της κίνησης. Ως εκ τούτου μπορεί να είναι κινητικές, αθλητικές, χορού, αναψυχής και τα όμοια (Δέρρη, 2007). Η απόκτηση τους, δε, συνιστά πρωταρχικό στόχο της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής (Gallahue, 2002), για την οποία έχουμε ήδη μιλήσει, και συνιστά προϊόν του συνδυασμού της ιδιοσυγκρασίας του κάθε παιδιού, των κατάλληλων περιβαλλοντικών συνθηκών-ευκαιρίες για εξάσκηση, κατάλληλη διδασκαλία κλπ.- και των απαιτήσεων που το ίδιο το μάθημα της σύμφωνης με την ανάπτυξη Φυσική Αγωγή θέτει στο πλαίσιο ενός δεδομένου εκπαιδευτικού συστήματος (Gallahue, 2002).

Η σημασία που οι κινητικές δεξιότητες έχουν για το παιδί είναι μεγάλη (Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 1998; Pangrazi, 1999; Pollatou & Xatzitaki, 2001), διότι η ποιότητα και η ποσότητα της ανάπτυξής τους καθορίζει τη συνολική πορεία και ανάπτυξή του τόσο στην παιδική όσο και στην εφηβική ηλικία, αλλά και στην ενήλικη ζωή (Δέρρη, 2007; Gallahue, 2002; Graham, 1992; Παππά, 2005; Χατζηπαντελή, Πολλάτου, Διγγελίδης, & Κουρτέσης, 2007). Με τη βοήθειά τους το αναπτυσσόμενο άτομο «μαθαίνει να κινείται αποτελεσματικά και αποδοτικά μέσα στον κόσμο» (Gallahue, 2002:13) καθώς (Δέρρη, 2007;Gallahue & Ozmun, 1998; Pollatou & Xatzitaki, 2001; Τσαπακίδου, 1997; Χατζηπαντελή και συν. 2007):

(α) Συνιστούν καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την απόκτηση νευρομυϊκού συντονισμού εκ μέρους του αναπτυσσόμενου ατόμου, γεγονός το οποίο συμβάλλει

αποφασιστικά στη σωστή φυσική ανάπτυξή του αλλά και τη συνολική υγεία και ευεξία του.

(β) Διαμορφώνουν το θεμέλιο επί του οποίου το παιδί θα στηρίξει τη συμμετοχή του σε κάθε φυσική δραστηριότητα.

(γ) Συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του παιδιού, αλλά και της αποτελεσματικότητάς του, ως μελλοντικού ενήλικα.

(δ) Συμβάλλουν στην καταπολέμηση του άγχους.

(ε) Συντελούν στην ανάπτυξη και εξέλιξη της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού.

Για όλους αυτούς τους λόγους πιστεύουμε ότι οι κινητικές δεξιότητες και ο τρόπος ανάπτυξής τους πρέπει να αποτελούν αντικείμενο συνεχούς προβληματισμού και έρευνας.

2.3.4.2. *Τυπολογία των Κινητικών Δεξιοτήτων*

Η κίνηση όπως ήδη έχουμε τονίσει συνιστά ένα πολύμορφο και πολυδύναμο φαινόμενο, το οποίο παρουσιάζει πολλές όψεις και εκφάνσεις. Ως εκ τούτου, είναι αναμενόμενο να υπάρχουν πολλά σχήματα ταξινόμησής της (Gallahue, 2002). Συνακόλουθα, η ταξινόμηση των δεξιοτήτων κίνησης μπορεί να είναι πολύ ευρεία ή πολύ περιορισμένη (Burton & Miller, 1989) και κατά καιρούς έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα ταξινόμησης από αρκετούς ερευνητές (Burton & Miller, 1989; Graham et al., 1987; Harrow, 1972; Seefeldt, 1980; Smith & Smith, 1962), ανάλογα με τον τρόπο που οι ερευνητές/τριες της κίνησης ερμηνεύουν το σχετικό corpus γνώσεων και ανάλογα με το κριτήριο στο οποίο εστιάζεται κάθε φορά η προσοχή τους για το λόγο αυτό είναι δυνατό να ενέχει και ένα υποκειμενικό στοιχείο (Burton & Miller, 1989). Σύμφωνα με την σύγχρονη επί του θέματος βιβλιογραφία οι κινητικές δεξιότητες μπορούν να διακριθούν σε (Ζέρβας, 2006; Gallahue, 2002):

(α) Εξωτερικά ή εσωτερικά καθοδηγούμενες κινητικές δεξιότητες: Για τη διάκριση αυτή χρησιμοποιείται το κριτήριο του βαθμού στον οποίο η εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων είναι απόρροια της ενέργειας του ανθρώπου επί του περιβάλλοντός του ή όχι (Ζέρβας, 2006). Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω ταξινόμηση γίνεται λόγος για εξωτερικά καθοδηγούμενη κινητική δεξιότητα στην περίπτωση που η εκτέλεσή της ελέγχεται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες εντός των οποίων εκτελείται- π.χ. ντριμπλάρισμα παίχτη καλαθοσφαίρισης έναντι αντίπαλου παίχτη- και για εσωτερικά καθοδηγούμενη κινητική δεξιότητα στην περίπτωση που το άτομο που εκτελεί την κίνηση έχει τον έλεγχο του περιβάλλοντος εκτέλεσής της και ενεργεί πάνω σε αυτό- για παράδειγμα, ένας μαθητής

κινείται με το δικό του ρυθμό σε μια δραστηριότητα σχολικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής. Στην πρώτη περίπτωση οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες θέτουν τα δεδομένα της κίνησης απαιτώντας από τον εκτελεστή της οξυδέρκεια, αντίληψη, ευελιξία και ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων (Gallahue, 2002). Στη δεύτερη περίπτωση, αντίθετα ο εκτελεστής της δεξιότητας ελέγχει το σύνολο σχεδόν των παραμέτρων εντός των οποίων εκτελείται αυτή και επιβάλλει τους δικούς του ρυθμούς κίνησης έχοντας τη δυνατότητα να εστιάσει στην ακρίβεια ή την επανάληψη της κίνησης, όσο και όταν αυτό απαιτείται (Gallahue, 2002). Αμφότερα τα είδη των προαναφερθέντων τύπων κίνησης χρησιμοποιούνται προς περιγραφή τόσο της φύσης όσο και του σκοπού της κίνησης.

(β) Αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες: Το κριτήριο για αυτή τη διάκριση είναι η ποσότητα και η ποιότητα των μυών που συμμετέχουν στην κίνηση. Έτσι, αδρή είναι η κινητική δεξιότητα που απαιτεί για τη εκτέλεσή της μεγάλους μύες ή ομάδες μυών του ανθρωπίνου σώματος, ενώ λεπτή χαρακτηρίζεται εκείνη στην οποία συμμετέχουν μικροί μύες του σώματος και για το λόγο αυτό έχει να κάνει με ακριβείς αλλά περιορισμένες κινήσεις των μελών του σώματος του ανθρώπου. Παραδείγματα του πρώτου είδους κινητικών δεξιοτήτων είναι αυτές που εμπλέκονται σε κάποια αθλήματα όπως η σκοποβολή ή η τοξοβολία και του δευτέρου οι χειριστικές κινήσεις γραφής ή κοπής κλπ (Gallahue, 2002).

(γ) Διακεκομμένες, συνεχείς και διαδοχικές κινητικές δεξιότητες: Εδώ το κριτήριο της διάκρισης συνίσταται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της κίνησης, όπως η αρχή και το τέλος της, η διάρκεια ή μη, ο επαναληπτικός ή μη χαρακτήρας της κλπ. Με βάση, λοιπόν, τα στοιχεία αυτά, μια κινητική δεξιότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως διακεκομμένη όταν σε αυτή υπάρχει μια αρχή και ένα τέλος, για παράδειγμα η ρίψη μιας μπάλας ή το κλότσημα της. Από την άλλη πλευρά, συνεχής είναι εκείνη που έχει συγκεκριμένη αρχή αλλά όχι τέλος για ένα δεδομένο χρονικό διάστημα είναι δηλαδή μια κίνηση που συνεχίζεται αδιάκοπα για ένα συγκεκριμένο χρόνο, όπως είναι για παράδειγμα η κολύμβηση. Τέλος, η διαδοχική κινητική δεξιότητα είναι μία μόνο κίνηση που εκτελείται «με μια γρήγορη αλληλουχία», όπως η ντρίμπλα σε ένα παιχνίδι καλαθοσφαίρισης (Gallahue, 2002:39).

(δ) Βασικές και εξειδικευμένες κινητικές δεξιότητες: Η ταξινόμηση αυτή στηρίζεται στο κριτήριο της σημαντικότητας και της πολυπλοκότητας της κίνησης, αλλά και της σειράς με την οποία κατακτώνται οι δεξιότητές της από το αναπτυσσόμενο άτομο. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται θεμελιώδους σημασίας προκειμένου το αναπτυσσόμενο άτομο να μπορεί να κινηθεί με

ακρίβεια, ευκολία και αποτελεσματικότητα στον κόσμο που το περιβάλλει. Στις δεξιότητες αυτές, όπως θα δούμε και αναλυτικότερα πιο κάτω ανήκουν οι δεξιότητες ισορροπίας, μετακίνησης και χειρισμού (Gallahue, 2002). Η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων αρχίζει ήδη από τη βρεφική ηλικία και η εμπλοκή των παιδιών σε καθημερινή εκτέλεσή τους, σε συνδυασμό με τη φυσική ωρίμανση τους, ως αποτέλεσμα της ηλικιακής ανάπτυξής τους, καταλήγει στη σταδιακή εκλέπτυνση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών. Με άλλα λόγια, όσο το παιδί μεγαλώνει, αναπτύσσεται και ωριμάζουν οι βασικές κινητικές δεξιότητες που είχε αναπτύξει σε ένα πρώιμο στάδιο της εξέλιξής του, εφαρμόζονται τώρα-μόνες τους ή σε συνδυασμό- ως εξειδικευμένες πλέον δεξιότητες σε ένα μεγάλο αριθμό αθλημάτων, στο χορό κλπ. (Gallahue, 2002). Με βάση τα προαναφερθέντα, νομίζουμε ότι θα είμαστε πιο ακριβείς αν θεωρήσουμε τις βασικές/θεμελιώδεις και τις εξειδικευμένες κινητικές δεξιότητες όχι ως δύο διαφορετικά είδη κινητικών δεξιοτήτων αλλά ως δύο διαφορετικές εξελικτικές μορφές τους, ως δύο, ποιοτικά, διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος.

Εμείς, λόγω της φύσης και του προσανατολισμού της παρούσας εργασίας, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στον τελευταίο αυτό τρόπο ταξινόμησης των κινητικών δεξιοτήτων, στον οποίο υπό τον όρο «κινητικές δεξιότητες» περιλαμβάνονται οι βασικές κινητικές δεξιότητες και οι εξειδικευμένες κινητικές δεξιότητες.

2.3.4.3. Παράγοντες καθοριστικοί για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων

Σήμερα αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων στα παιδιά (Gallahue, 2002; Pangrazi, 1999). Ο πρώτος από αυτούς είναι οι ευκαιρίες που τα παιδιά έχουν για άσκηση και εξάσκηση (Βενετσάνου, 2011; Gallahue, 2002; Logsdon et al. 1997; Martin & Ellermann, 2001; Tournis et al., 2010). Όπως είδαμε και ανωτέρω η σύγχρονη προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής δίνει ιδιαίτερη σημασία στο συγκεκριμένο παράγοντα, διότι όπως φαίνεται από σχετικές έρευνες και μελέτες (Αλεξόπουλος, Ταμπάλης & Σιντώσης, 2011; Βενετσάνου, 2011), οι σύγχρονοι όροι διαβίωσης με τον ιδιαίτερα καθιστικό τρόπο ζωής όπου η τηλεόραση, τα βιντεοπαιχνίδια και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν σε μεγάλο βαθμό υποκαταστήσει τη φυσική κίνηση και την κοινωνική επαφή, προσφέρουν ελάχιστη ενθάρρυνση στα παιδιά να εξασκηθούν από μόνα τους στις κινητικές δεξιότητες. Έτσι, η ύπαρξη του παράγοντα «ευκαιρίες εξάσκησης» καταδεικνύεται ως απαραίτητη στο πλαίσιο του μαθήματος της σύγχρονης Φυσικής Αγωγής και εξαρτάται αφενός μεν από

την υπάρχουσα σε κάθε σχολική μονάδα υλικοτεχνική υποδομή και αφετέρου από το πραγματικό χρόνο που ο/ η δάσκαλος/α της Φυσικής Αγωγής έχει στη διάθεσή του/της για να αναπτύξει το πρόγραμμά του/της.

Ως προς το τελευταίο αυτό σημείο, χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Βασιλειάδου, Εμμανουηλίδου και Δέρρη (2003), στο πλαίσιο της οποίας συμμετείχαν 110 μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου ($M=6.95$ ετών) και 6 διδάσκοντες/ουσες Φυσικής Αγωγής (4 άνδρες και 2 γυναίκες) με διδακτική εμπειρία άνω των 5 ετών έκαστος/η. Σύμφωνα με το σχετικό πειραματικό πρωτόκολλο, οχτώ συνεχόμενα μαθήματα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, τα οποία αφορούσαν στη ρίψη και στην υποδοχή με ένα χέρι- βιντεοσκοπήθηκαν και μαγνητοφωνήθηκαν. Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας ήταν ότι ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης περιοριζόταν στο 5.9% του συνολικού χρόνου του μαθήματος αφού οι καθηγητές και καθηγήτριες Φυσικής Αγωγής δαπανούσαν το 40.6% του συνολικού χρόνου σε «δραστηριότητες οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης», το 1.45% σε «δραστηριότητες φυσικής κατάστασης» και το 3.35% σε γνώσεις που αφορούσαν στην «ποιοτική εκτέλεση των δραστηριοτήτων», ενώ οι μαθητές παρουσίασαν «χρόνο αναμονής» 38% και «συμμετείχαν σε κινητικές δραστηριότητες» μόνο κατά το 19.2% του συνολικού χρόνου του μαθήματος (σ.51). Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι ο απαραίτητος χρόνος εξάσκησης των παιδιών ώστε να μπορέσουν αυτά να αναπτύξουν επαρκώς τις κινητικές τους δεξιότητες δεν υπάρχει, τουλάχιστον στην πλειονότητα των περιπτώσεων, όπως ήδη παλαιότερα είχε υποστηρίξει και ο Gallahue (2002) Σε παρόμοια συμπεράσματα, για το διεθνές πλαίσιο, κατέληξαν και οι Siedentop & Tannehill (2000) - οι δάσκαλοι Φυσικής Αγωγής μιλάνε πολύ και οι μαθητές ακούν και κάθονται πολύ. Επίσης και το κόστος του απαραίτητου εξοπλισμού προς την επίτευξη του στόχου της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων είναι δεσμευτικό, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται σοβαρές ελλείψεις στην υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή. Επομένως, η βελτίωση των δύο αυτών παραμέτρων – υποδομή και χρόνος – κρίνεται απαραίτητη. Όμως δεν είναι δυνατό να αναμένουμε τη βελτίωση αυτών των παραμέτρων και μετά να δράσουμε, ως καθηγητές/ τριες Φυσικής Αγωγής. Αντιθέτως, δρούμε στις υπάρχουσες συνθήκες προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και στο πλαίσιο αυτής της δράσης πρέπει να θέτουμε, κατόπιν προσεκτικού σχεδιασμού (Graham, 2008), τις προς εξάσκηση ευκαιρίες υπό «εσωτερικά καθοδηγούμενες καταστάσεις»-για να το θέσουμε με τους όρους του Gallahue (2002)– όπου ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει συγκεντρωμένος/η στις απαιτήσεις μίας δεξιότητας κάθε φορά και όταν είναι έτοιμος/η εξασκείται εντός

«δυναμικών καταστάσεων», δηλαδή εντός μεταβαλλόμενων και πιο πολύπλοκων συνθηκών (Gallahue, 2002:35).

Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων είναι η ενθάρρυνση που τα παιδιά λαμβάνουν προς την κατεύθυνση αυτή. Όπως τονίσαμε και ανωτέρω, ο σύγχρονος τρόπος ζωής κάθε άλλο παρά ενθαρρυντικός προς την κίνηση και την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να θεωρηθεί. Για το λόγο αυτό, η πλειονότητα των παιδιών δεν πετυχαίνει να αναπτύξει αποτελεσματικά τις κινητικές τους δεξιότητες (Gallahue, 2002). Επομένως το βάρος της εν λόγω ανάπτυξης εναποθέτεται και πάλι στη σχολική Φυσική Αγωγή και τον/ την δάσκαλό/α της.

Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ο τρίτος και ίσως πιο σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002; Graham, 2008; Graham et al., 1993, 1987; Martin & Ellermann, 2001), διότι αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσουν η ενθάρρυνση και οι ευκαιρίες για εξάσκηση, οι οποίες δεν μπορούν, όπως έχουμε ήδη τονίσει αρκετές φορές, από μόνες τους με αυτόματο τρόπο να υποβοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν «ώριμα μοντέλα» κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002:35). Αυτή τη δυνατότητα την έχει μόνο ο δάσκαλος και η δασκάλα Φυσικής Αγωγής, που θα προσπαθήσει, στο πλαίσιο του μαθήματος να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες και ταυτόχρονα θα τους παράσχει και τις απαραίτητες ευκαιρίες για εξάσκηση (Graham, 2008; Graham et al., 1993,1987). Πρόσφατη έρευνα (Σταθοπούλου, Καλούση, Παπαροϊδάμη, Δράκου & Χασιώτη, 2011) έδειξε ότι οι λόγοι που οι μαθητές Λυκείου παρουσιάζουν μειωμένη συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι η αδιάφορη διδασκαλία, το χαμηλό επίπεδο του περιεχομένου του μαθήματος και η συμπεριφορά των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Ο τρόπος διδασκαλίας θα μας απασχολήσει στο επόμενο κεφάλαιο, όταν θα κάνουμε λόγο για τις βασικές κινητικές δεξιότητες, λόγω της απαιτούμενης, από τη φύση της παρούσας εργασίας, έμφασης σε αυτές.

Ακόμα, το γενικότερο σχολικό περιβάλλον παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία απόκτησης των κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002; Graham, 2008; Graham et al., 1993,1987; Logsdon et al. 1997), καθώς θέτει το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου θα λειτουργήσει και θα αποδώσει ο/η διδάσκων/ ουσια της Φυσικής Αγωγής σε συνδυασμό με όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν ανωτέρω. Για το λόγο αυτό πρέπει να διακρίνεται από επάρκεια- υποδομών, εξοπλισμού, γνώσης- δημοκρατικότητα, υπευθυνότητα και παροχή βοήθειας και στήριξης (Logsdon et al. 1997; Martin & Ellermann, 2001) όπου και όταν υπάρξει ανάλογη ανάγκη.

Τέλος, υπάρχουν και κάποια ατομικά φυσιολογικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν περισσότερο ή λιγότερο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων του ατόμου. Τέτοιοι παράγοντες έχουν βρεθεί ότι είναι (Pangrazi, 1999; Χασιώτη, Καλούση, Παπαροϊδάμη, Σταθοπούλου & Χαραλάμπους, 2011) (α) ο σωματότυπος: τα παιδιά με μεγαλύτερη μυϊκή και οστική ανάπτυξη έχουν καλύτερη κινητική απόδοση και μπορούν εύκολα να εκτελέσουν τις ποικίλες κινητικές δεξιότητες, ενώ παιδιά με χαμηλή μυϊκή ανάπτυξη ή μεγάλο δείκτη μάζας σώματος παρουσιάζουν χαμηλή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και (β) η φυσική δύναμη ή/και η ισχύς. Όμως, παρόλο που τα ως άνω χαρακτηριστικά είναι σημαντικά για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, εν τούτοις μπορούν να τύχουν σημαντικής βελτίωσης στο σχολικό πλαίσιο, αν συνυπάρχουν οι παράγοντες που αναπτύχθηκαν στην αρχή της ενότητας,- ενθάρρυνση και ποιοτική διδασκαλία Φυσικής Αγωγής.

2.4. Βασικές κινητικές δεξιότητες

2.4.1. Η έννοια και η σημασία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων

Όπως ήδη αναφέραμε ανωτέρω, οι βασικές κινητικές δεξιότητες αποτελούν το πρώτο είδος ή στάδιο των κινητικών δεξιοτήτων. Ορίζονται δε ως οι λειτουργικές εκείνες δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν στην καθημερινή ενέργεια και δράση του ατόμου και συμβάλλουν στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της ζωής του αλλά και στην επιθυμία του για δια βίου άσκηση (Pangrazi, 1997). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια «οργανωμένη σειρά» βασικών κινήσεων στις οποίες συμπεριλαμβάνονται συνδυασμοί «κινητικών μοντέλων»⁴ δύο ή περισσότερων μελών του σώματος» (Gallahue, 2002:30).

Οι βασικές κινητικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το αναπτυσσόμενο άτομο (Βενετσάνου, 2011; Δέρρη, 2007; Graham, 1992, 1987; Πολλάτου, Διγγελίδης & Κουρτέσης, 2007; Rink, 2002; Χατζηπαντελή και συν., 2007). Οι λόγοι για αυτό είναι (Δέρρη, 2007; Gallahue & Ozmun, 1998; Graham, 1991) ότι:

⁴ Υπό τον όρο «κινητικό μοντέλο» εννοούμε την εκτέλεση μιας μόνο κίνησης η οποία δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί από μόνη της ως βασική κινητική δεξιότητα (Gallahue, 2002).

(α) Συνιστούν την βάση, από άποψη κίνησης, για την μετέπειτα ανάπτυξη πιο σύνθετων δεξιοτήτων.

(β) Η εξάσκησή τους προκαλεί μεγάλη ευχαρίστηση στα παιδιά, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι είναι ενσωματωμένες σε ένα ελκυστικό και αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής.

(γ) Όταν τα παιδιά κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες, δεν τις ξεχνούν ποτέ.

(δ) Συμβάλλουν στην νοητική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

2.4.4. Είδη βασικών κινητικών δεξιοτήτων

Η σχετική με το θέμα αυτό ελληνική (Δέρρη, 2007; Ζέρβας, 2006; Μάγγου, 2008; Πολλάτου, 2003; Σαμαρά, Παπαδοπούλου & Δέρρη, 2005; Τσαπακίδου, 1997; Χατζηπαντελή & Πολλάτου, 2005; Χατζηπαντελή και συν., 2007) και διεθνής βιβλιογραφία (Akbari et al., 2009; Beisman, 1967; Browning & Schack, 1990; Burnett, 1983; Burton & Miller, 1998; Buschner, 1994; Derri, Zissi & Pachta, 2001; Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 1995; Goodway, Crowe & Ward, 2003; Graham et al., 1998; Pollatou, Karadimou & Gerodimos, 2005) κατατείνει στην ύπαρξη τριών ειδών βασικών κινητικών δεξιοτήτων:

(α) Δεξιότητες σταθεροποίησης ή Στατικές Δεξιότητες: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν δεξιότητες οι οποίες αποτελούν τη «βάση» για όλες τις άλλες δεξιότητες-μετακίνησης, δηλαδή, και χειρισμού- για τον απλό λόγο ότι δεν υφίσταται κίνηση η οποία να μην απαιτεί ένα «στοιχείο σταθεροποίησης» (Gallahue, 2002:32). Μπορούν να οριστούν ως οι δεξιότητες εκείνες στο πλαίσιο των οποίων το ανθρώπινο σώμα παραμένει μεν σταθερό αλλά κινείται γύρω από τον οριζόντιο ή κάθετο άξονά του. Με άλλα λόγια, το σώμα κινείται αλλά δεν μετακινείται στο χώρο. Επίσης, στην κατηγορία αυτή ανήκουν δεξιότητες που έχουν να κάνουν με την ισορροπία. Έτσι, για παράδειγμα, μια προσποίηση κατά την προσπάθεια αποφυγής μιας μπάλας μπορεί να θεωρηθεί ως ανήκουσα στην κατηγορία των δεξιοτήτων σταθεροποίησης, λόγω της έμφασης που η άσκηση δίνει στην ικανότητα ισορροπίας- δυναμικής ή στατικής⁵- του ασκουμένου. Στην κατηγορία των σταθεροποιητικών δεξιοτήτων ανήκουν εκτός από την ισορροπία, οι αξονικές κινήσεις

⁵ Το ανθρώπινο σώμα έχει την ικανότητα, από τη μια πλευρά, να ανταποκρίνεται με μετακίνηση σε κάθε απαίτηση του χώρου και, από την άλλη, να ισορροπεί σε διάφορα σημεία του. Στην πρώτη περίπτωση κάνουμε λόγο για «δυναμική ισορροπία», ενώ στη δεύτερη για «στατική» (Τσαπακίδου, 1997).

όπως για παράδειγμα η (περι)στροφή, η δίπλωση και η διάταση, αλλά και άλλες όπως η μεταφορά, ή ώθηση ή/και η έλξη ενός αντικειμένου (Gallahue, 2002).

(β) Δεξιότητες Μετακίνησης: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν δεξιότητες στο πλαίσιο των οποίων το σώμα του ασκούμενου μεταφέρεται, μετακινείται από το ένα σημείο στο άλλο προς κάθε διεύθυνση και φορά- οριζόντια, κάθετη ή διαγώνια, μπροστά, πίσω ή πλάι. Εδώ ανήκουν κινήσεις, όπως είναι το άλμα, το κουτσό, τα πλάγια βήματα, οι χόπλες, τα συνεχόμενα άλματα και το σκίπινγκ (Gallahue, 2002).

(γ) Δεξιότητες Χειρισμού: Πρόκειται για μια μεγάλη ομάδα δεξιοτήτων η οποία περιλαμβάνει κινήσεις που έχουν να κάνουν με τον τρόπο που μπορεί ένας άνθρωπος να χειριστεί αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Οι δεξιότητες χειρισμού διακρίνονται στις «αδρές» δεξιότητες χειρισμού και στις «λεπτές» δεξιότητες χειρισμού (Gallahue, 2002: 34). Στην πρώτη υποκατηγορία περιλαμβάνονται κινήσεις που αφορούν στην παροχή δύναμης σε ένα αντικείμενο ή στην λήψη δύναμης από αυτό η ρίψη, η υποδοχή, το λάκτισμα της μπάλας ή το σταμάτημά της με το πόδι είναι παραδείγματα τέτοιων δεξιοτήτων. Στη δεύτερη υποκατηγορία η έμφαση δίνεται στον κινητικό συντονισμό και έλεγχο και στην ποιοτική εκτέλεση μιας κίνησης, δηλαδή στην ορθότητα και την ακρίβειά της.

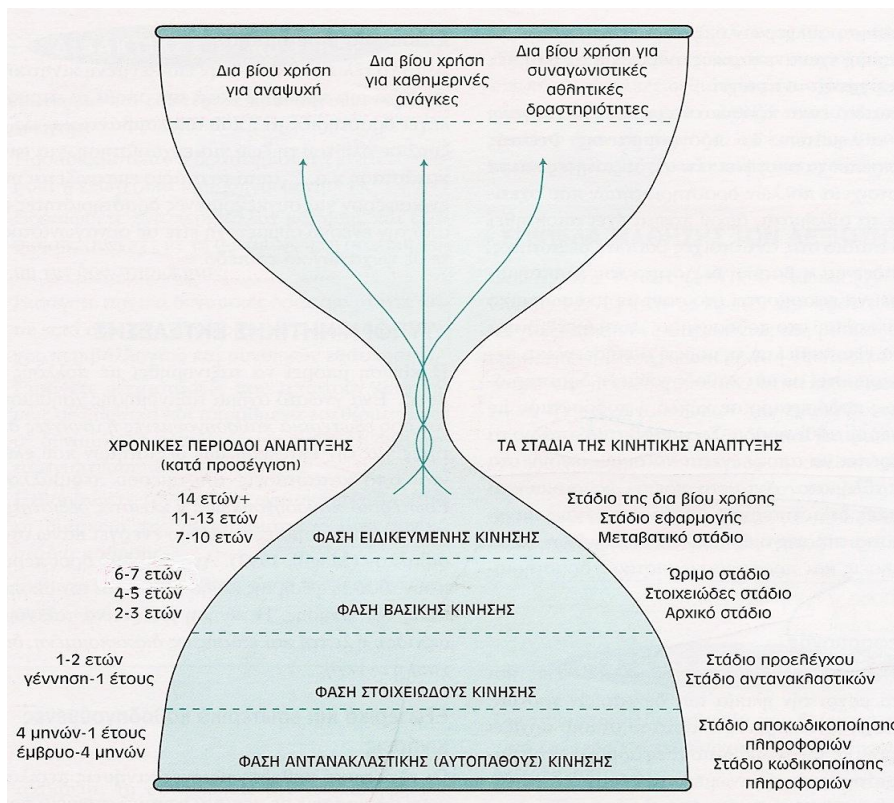
Η ως άνω τριμερής διάκριση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων αποτέλεσε έμπνευση των Smith & Smith (1962) και σύμφωνα με τους Burton & Miller, (1989:50) βασίσθηκε στις «γεωμετρικές ιδιότητες» του περιβάλλοντος και στα διάφορα επίπεδα του εγκεφάλου που υποστηρίζουν την κίνηση καθώς και στην «αναπτυξιακή ακολουθία των κινήσεων». Στο πλαίσιο της σχολικής Φυσικής Αγωγής η έμφαση δίνεται περισσότερο στην απόκτηση των βασικών αδρών δεξιοτήτων χειρισμού και για το λόγο αυτό οι εν λόγω δεξιότητες αποτελούν και το αντικείμενο του παρόντος πονήματος. Ως εκ τούτου θα τις εξετάσουμε εκτενέστερα και λεπτομερέστερα στην αμέσως επόμενη ενότητα, αφού πρώτα παρουσιάσουμε κάποια γενικά στοιχεία για την ανάπτυξη και τη διδασκαλία τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα μπορέσει να γίνει, πιστεύουμε, περισσότερο κατανοητή η διδασκαλία των δεξιοτήτων χειρισμού που έπεται.

2.4.2. Φάσεις Ανάπτυξης των Βασικών Κινητικών Δεξιοτήτων

Η περίοδος που θεωρείται σημαντικότερη- «ιδανική» κατά τον Gallahue (2002:36)- για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, είναι αυτή των 2-7 ετών (Gallahue, 2002). Αναπτύσσονται δε σταδιακά (Martin & Ellermann, 2001) προοδεύοντας με

συνέχεια και συνέπεια από «το αρχικό στο στοιχειώδες και τελικά στο ώριμο στάδιο» (Gallahue, 2002: 36), όπως φαίνεται και σχηματικά στην εικόνα 6, αμέσως πιο κάτω. Ας δούμε εν συντομία τα βασικά στοιχεία αυτών των τριών σταδίων.

Εικόνα 6. Περιγραφική άποψη των φάσεων και των σταδίων της κινητικής ανάπτυξης



(Gallahue, 2002)

Το πρώτο στάδιο ανάπτυξης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι το αρχικό. Από αυτό διέρχονται τα παιδιά στην ηλικία των 2-3 ετών και στο πλαίσιο του προβαίνουν στην πρώτη τους σκόπιμη και συνειδητή απόπειρα εκτέλεσης των υπό εξέταση δεξιοτήτων. Βασικά χαρακτηριστικά της κίνησης στο στάδιο αυτό είναι η αργή εκτέλεση της δεξιότητας χωρίς ροή και ρυθμό, όπου το άτομο κάνει πολλά λάθη και καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια (Δέρρη, 2007) διαπιστώνεται ή αδεξιότητα και η έλλειψη συναρμογής (Gallahue, 2002).

Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν εισέρχονται στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, το στοιχειώδες. Πρόκειται για ένα μεταβατικό στάδιο που βασίζεται στην ωρίμανση του παιδιού. Βασικά χαρακτηριστικά του είναι η αύξηση των επιπέδων κινητικής συναρμογής, η βελτίωση της ρυθμικής εκτέλεσης της κίνησης, αλλά ταυτόχρονα

και η έλλειψη ροής στην κίνηση (Gallahue, 2002), ενώ τα λάθη είναι λιγότερα χωρίς η κίνηση να είναι ακόμα τέλεια (Δέρρη, 2007). Η σημασία του σταδίου αυτού είναι μεγάλη, λόγω της μεταβατικότητάς του και γι αυτό το λόγο ο πρωταρχικός σκοπός των εκάστοτε προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, που σχεδιάζονται ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους την αναπτυξιακή διάσταση της ύπαρξής τους, θα πρέπει να είναι η υποβοήθηση των παιδιών να προχωρήσουν από το στοιχειώδες στάδιο στο ώριμο ως προς όλες τις βασικές κινητικές δεξιότητες.

Στο ώριμο στάδιο, τέλος, η κίνηση διακρίνεται από καλή συναρμογή, από σωστή μηχανική και από αποτελεσματικότητα (Gallahue, 2002). Σε αυτό το στάδιο η εκτέλεση της κίνησης είναι πλέον ομαλή, γρήγορη και χωρίς λάθη (Δέρρη, 2007). Για τα περισσότερα παιδιά η ηλικία στην οποία φτάνουν σε αυτό το στάδιο είναι τα 6-7 έτη. Και λέμε για τα περισσότερα παιδιά, διότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σταδίου είναι οι διαφορετικοί ρυθμοί με τους οποίους φτάνουν τα παιδιά σε αυτό.

2.4.3. Εκμάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων- Κινητική Μάθηση

Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνονται οι κινητικές δεξιότητες, με άλλα λόγια ο τρόπος με τον οποίο συντελείται η κινητική μάθηση, συνιστά ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την έρευνα, σύγχρονη και παλαιότερη. Η επισκόπηση της σχετικής θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας δεν προδίδει ομοφωνία της επιστημονικής κοινότητας. Αντίθετα, διαπιστώνουμε ότι κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες Κινητικής Μάθησης, οι οποίες συνοπτικά και με χρονολογική σειρά έχουν ως εξής:

(α) Θεωρία των σταδίων κινητικής μάθησης (Fitts & Posner, 1967; Gentile, 1972):

Η θεωρία των σταδίων εμφανίζεται σε δύο εκδοχές. Σύμφωνα με την πρώτη της εκδοχή (Fitts & Posner, 1967), η εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων διέρχεται τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο, καλείται γνωστικό στάδιο διότι στο πλαίσιό του ο μαθητευόμενος προσπαθεί να κατανοήσει, μέσα από την επίδειξη της κίνησης, ή τη λεκτική/αισθητηριακή ανατροφοδότηση, τη φύση και τις κινητικές απαιτήσεις της δεξιότητας- ποιες κινήσεις πρέπει να κάνει, πως και γιατί. Βασικό χαρακτηριστικό του σταδίου αυτού είναι η προσοχή που πρέπει να επιδεικνύει ο μαθητευόμενος και ο πειραματισμός του με ένα πλήθος στρατηγικών από τις οποίες υιοθετεί όσες έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα και απορρίπτει όσες δεν έχουν. Το δεύτερο στάδιο είναι το συσχετιζόμενο στάδιο, όπου ο μαθητευόμενος αρχίζει να βελτιώνει την στρατηγική που επέλεξε ως την καλύτερη στο

προηγούμενο στάδιο. Βασικό χαρακτηριστικό του εν λόγω σταδίου αποτελεί η βελτίωση του κινητικού προτύπου μέσω της εξάσκησης σε ποικίλες μορφές του. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο καλείται αυτόνομο στάδιο και στο πλαίσιό του η κινητική δεξιότητα έχει εκμαθηθεί τόσο καλά πλέον, ώστε να απαιτείται ελάχιστη προσοχή εκ μέρους του μαθητευόμενου και η κίνηση να μοιάζει σχεδόν αυτόματη και, ως ένα βαθμό, ασυνείδητη. Η μεμαθημένη κινητική δεξιότητα μπορεί πλέον να εφαρμοσθεί με τρόπο σταθερό σε μια ποικιλία κινητικών συνθηκών. Από τα ως τώρα λεχθέντα, η ως άνω θεωρία φαίνεται να είναι σχετικά απλή εξηγεί όμως αποτελεσματικά την κινητική μάθηση ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της εξάσκησης και δίνει στον διδάσκοντα ή στην διδάσκουσα της Φυσικής Αγωγής τη δυνατότητα όχι μόνο τελικής αλλά και διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή της θεωρίας των σταδίων της κινητικής μάθησης (Gentile, 1972), η εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων διέρχεται μόνο δύο στάδια. Στο πρώτο από αυτά, ο μαθητευόμενος προσπαθεί, όπως ακριβώς και στην πρώτη εκδοχή της θεωρίας, να αποκτήσει μια γενική ιδέα για την κινητική δεξιότητα που πρέπει να μάθει προσέχοντας εκείνα τα στοιχεία της δεξιότητας και του κινητικού περιβάλλοντος που είναι απαραίτητα για την επίτευξη του εκάστοτε στόχου- «ρυθμιστικές συνθήκες»- και να αγνοήσει όσα δεν είναι απαραίτητα- «μη ρυθμιστικές συνθήκες» Για παράδειγμα, η δύναμη της μπάλας ή η απόσταση από τον τοίχο συνιστούν δεδομένες ρυθμιστικές συνθήκες για τις κινητικές δεξιότητες της υποδοχής και της ρίψης αντίστοιχα, ενώ ο φωτισμός ή ο αερισμός του χώρου είναι μη ρυθμιστικές συνθήκες. Η διάκριση αυτή δεν είναι εύκολη. Αν επιτευχθεί, όμως, το άτομο θα μπορέσει να αποκτήσει το επιθυμητό κινητικό πρότυπο και να περάσει στο δεύτερο στάδιο εκμάθησης- το στάδιο της «προσαρμογής» ή «σταθεροποίησης», όπου ο στόχος είναι η αντιστοίχιση του μεμαθημένου κινητικού προτύπου στο δεδομένο περιβάλλον εκτέλεσής του. Αν το περιβάλλον εκτέλεσης είναι σταθερό, τότε ο μαθητευόμενος πρέπει να εξασκηθεί ώστε να εκτελεί το κινητικό πρότυπο με μια δεδομένη σταθερότητα, αν το περιβάλλον είναι μεταβαλλόμενο, πρέπει να εκτελεί το πρότυπο με ακρίβεια αλλά και ευελιξία.

(β) Θεωρία της κλειστής αλυσίδας (Adams, 1971). Βασική παραδοχή της θεωρίας αυτής είναι ότι η ανατροφοδότηση συνιστά θεμελιώδες στοιχείο για την καθοδήγηση της μάθησης μιας κινητικής δεξιότητας στο πλαίσιο διαδικασιών κλειστής αλυσίδας του κινητικού ελέγχου (Adams, 1971). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι σε κάθε άτομο υπάρχει ένα «μνημονικό ίχνος» με βάση το οποίο επιλέγεται και ενεργοποιείται η επιθυμητή κίνηση. Όταν το άτομο επιδίδεται συχνά σε αυτή την κίνηση δημιουργεί ένα «αντιληπτικό ίχνος», το οποίο ενισχύεται με την εξάσκηση και το οποίο, μέσω των

κυκλικά διατεταγμένων νευρώνων, αρχίζει να συγκρίνει και να εντοπίζει το λάθος, παρέχοντας ανατροφοδότηση και λειτουργώντας ως ένας οδοδείκτης προς την ακριβή εκτέλεση της κίνησης. Απαραίτητη προϋπόθεση της όλης διαδικασίας είναι η ενεργός συμμετοχή του ασκούμενου στην παραγωγή και τον έλεγχο της κίνησης. Πρόκειται για μια πολύπλοκη θεωρία η οποία άσκησε μεν σημαντική επίδραση κατά τη δεκαετία του 1970, αλλά μετά ατόνησε, καθώς αδυνατούσε να εξηγήσει την εκμάθηση μιας κινητικής δεξιότητας από άτομα που είχαν παντελή έλλειψη ανατροφοδότησης.

(γ) Θεωρία του σχήματος (Schmidt, 1975): Οι βασικοί άξονες αυτής της θεωρίας είναι οι διαδικασίες ανοιχτής αλυσίδας κινητικού ελέγχου και η ιδέα του «γενικευμένου κινητικού προγράμματος (GMP) (Schmidt, 1975) που περιλαμβάνει τις γενικές νόρμες ενός συγκεκριμένου είδους κίνησης – μέσα εκτέλεσης της κίνησης, χωρο-χρονικοί παράμετροι εκτέλεσης, αποτέλεσμα και αισθητηριακές συνέπειες της κίνησης (Schmidt, 1975). Τα παραπάνω στοιχεία αποθηκεύονται υπό τη μορφή δύο σχημάτων- υπό την έννοια της αφηρημένης νοητικής αναπαράστασης: (α) ενός δυνάμενου να ανακληθεί κινητικού σχήματος και (β) ενός αισθητικού σχήματος. Το πρώτο χρησιμοποιείται για την επιλογή μιας συγκεκριμένης ανταπόκρισης και το δεύτερο για την αξιολόγησή της με σκοπό όμως τη μάθηση και όχι τον έλεγχο. Η κινητική μάθηση μιας κινητικής δεξιότητας τελικά προκύπτει από τη συνεχή αλληλεπίδραση των δύο αυτών σχημάτων (Schmidt, 1975) δια της συνεχούς και της ποιοτικά διαφοροποιημένης εξάσκησης της.

(δ) Οικολογική θεωρία αντίληψης και κίνησης (Newell, 1991): Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, η μάθηση λαμβάνει την έννοια της ανακάλυψης και οι κινητικές δεξιότητες αποκτώνται μέσα από (δι)ερευνητικές στρατηγικές (Newell, 1991). Πιο συγκεκριμένα, το άτομο για να μάθει μια κινητική δεξιότητα είναι απαραίτητο να λάβει (α) μια αντιληπτική πληροφόρηση- μέσω επίδειξης της κίνησης- για το στόχο της και (β) τις κινήσεις που πρέπει να μαθευτούν (αντιληπτικός χώρος εργασίας). Εξασκούμενο τώρα στην κινητική δεξιότητα (κινητικός χώρος εργασίας) προσπαθεί να βρει τους πιο κατάλληλους τρόπους κινητικής απόκρισης και συνακόλουθα επίλυσης του κινητικού ‘προβλήματος’. Επομένως, το κομβικό σημείο στην κινητική μάθηση δεν είναι η ποσότητα της εξάσκησης, αλλά η αναζήτηση των πλέον κατάλληλων στρατηγικών, κατά τη διάρκειά της, ώστε να επιλυθεί με τον αποτελεσματικότερο και συντομότερο τρόπο η κινητική κατάσταση, δραστηριότητα ή το κινητικό πρόβλημα.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις ανωτέρω θεωρίες κινητικής μάθησης αλλά και τις βασικές αναπτυξιακές αρχές που ήδη αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο του παρόντος- πορεία ανάπτυξης από το απλό στο σύνθετο και από το γενικό στο ειδικό- (Gallahue,

2002; Martin & Ellermann, 2001) τείνουμε να αποδεχθούμε περισσότερο τη θεωρία των σταδίων. Όχι όμως, στις δύο προηγούμενες εκδοχές της που παρουσιάσαμε ανωτέρω, αλλά έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους εκπροσώπους της αναπτυξιακής προσέγγισης της Φυσικής Αγωγής (Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 1995; Graham, 1991) και παρουσιάζεται σε σχετικό σύγγραμμα του Gallahue (2002).

Ο Gallahue (2002) δέχεται τον ίδιο αριθμό σταδίων εκμάθησης των κινητικών δεξιοτήτων με τους Fitts & Posner (1967). Δέχεται δηλαδή και αυτός τρία στάδια, τα οποία όμως ονομάζει «επίπεδα εκμάθησης» (Gallahue, 2002:40) Το πρώτο επίπεδο εκμάθησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι το αρχικό ή «επίπεδο αρχαρίων» (Gallahue, 2002:40, 196). Βασικός σκοπός του μαθητευόμενου, στο πρώτο αυτό στάδιο, είναι η κατανόηση της δεξιότητας και η εστίαση της προσοχής στις λεπτομέρειές της έτσι ώστε αυτή να εκμαθηθεί σωστά. Προς επίτευξη του ως άνω σκοπού, ο/η καθηγητής / τρια Φυσικής Αγωγής παρέχει στους μαθητές/τριες μια γενική εικόνα- ο Gallahue, (2002) την ονομάζει «γνωστικό σχεδιασμό» (σ.62) ή «γνωστικό χάρτη» (σ.196) και ιδέα της δεξιότητας και εκείνοι/ες αρχίζουν να δομούν ένα νοητικό σχήμα της και να την κατανοούν για να μπορέσουν κατόπι να καταστούν ικανοί να την εξερευνήσουν. Η δεξιότητα παρουσιάζεται ως μια ενότητα αρχικά και μετά διασπάται σε απλούστερα στοιχεία και εκτελείται αυτόνομα, χωρίς δηλαδή συνδυασμό με άλλες δεξιότητες (Gallahue, 2002). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας εκμάθησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επιμονή στη λεπτομέρεια της κίνησης. Για το λόγο αυτό, η εκτέλεσή της είναι φτωχή και η κόπωση των μαθητών μεγαλύτερη (Gallahue, 2002). Προοδευτικά, οι μαθητές καθίστανται ικανοί να ανακαλύπτουν όλο και περισσότερα στοιχεία της δεξιότητας με τη βοήθεια κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, όπως η επίλυση προβλήματος, δραστηριότητες εξερεύνησης και καθοδηγούμενης ανακάλυψης, καθώς και διάφορες έμμεσες μέθοδοι διδασκαλίας – παρατήρηση άλλων, μελέτη ταινιών κλπ. και έτσι αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο και συντονισμό των κινήσεών τους. Οι μαθητές αυτού του επιπέδου εκμάθησης βρίσκονται συνήθως στις δύο πρώτες φάσεις ανάπτυξης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, δηλαδή είτε στην αρχική, είτε στη στοιχειώδη.

Το δεύτερο επίπεδο εκμάθησης είναι το ενδιάμεσο ή «επίπεδο εξάσκησης» (Gallahue, 2002:41). Η αφητηρία του σταδίου αυτού βρίσκεται στο χρονικό εκείνο σημείο που ο/η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει πλέον τη δεξιότητα, τόσο γενικά όσο και στις λεπτομέρειές της. Από το σημείο αυτό και μετά είναι έτοιμος/η να εστιάσει την προσοχή του/της πλέον στα αποτελέσματα της κίνησης και όχι τόσο στις λεπτομέρειες εκτέλεσής της. Με την εξάσκηση στη δεξιότητα οι μαθητές/τριες φτάνουν στο σημείο να μειώσουν

αισθητά την αδεξιότητα της κίνησης, να αποκτήσουν την «αίσθηση της δεξιότητας» και να βελτιώσουν την «κιναισθητική ευαισθησία» τους (Gallahue, 2002:41). Ως αποτέλεσμα των δεδομένων αυτών, οι μαθητές βασίζονται περισσότερο στη «μυϊκή αίσθηση» και λιγότερο σε «λεκτικά ή οπτικά ερεθίσματα» (Gallahue, 2002:41). Ο/ Η καθηγητής/ τρια Φυσικής Αγωγής, από την άλλη μεριά, στο στάδιο αυτό στοχεύει στην εκλέπτυνση της δεξιότητας και δίνει, γι αυτό το λόγο, μεγάλη σημασία στην ανατροφοδότηση από τους μαθητές.

Το προχωρημένο ή «επίπεδο συντονισμού» (Gallahue, 2002:42) συνιστά το τρίτο και τελευταίο επίπεδο εκμάθησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Με τη βοήθεια των δύο προηγούμενων σταδίων οι μαθητές έχουν πλέον μια συνολική άποψη και αντίληψη του συνόλου της δεξιότητας και έτσι είναι έτοιμοι, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σταδίου, να εκλεπτύνουν και να συντονίζουν τις δεξιότητές τους. Δίνουν ελάχιστη σημασία πλέον στα γνωστικά στοιχεία της δεξιότητας και την κατέχουν σε τέτοιο βαθμό ώστε δίνουν την αίσθηση της αυτόματης κίνησης και ενέργειας, αν και στην πραγματικότητα δεν ισχύει κάτι τέτοιο, αφού απαιτείται συνειδητή σκέψη για την εκτέλεσή της- έστω και ελάχιστη (Gallahue, 2002). Απλά η κινητική δεξιότητα τείνει προς την τελειοποίησή της τόσο πολύ ώστε δίνει την εντύπωση αυτοματοποιημένης κίνησης.

Η μετάβαση του αναπτυσσόμενου ατόμου από το πρώτο επίπεδο στο δεύτερο και από κει στο τρίτο αντιπροσωπεύει τις εσωτερικές «ποιοτικές αλλαγές του μοτίβου κίνησης» (Pollatou & Xatzitaki, 2001:103), που έλαβαν χώρα με τη συμβολή της εξάσκησης αλλά και συγκεκριμένων νοητικών διαδικασιών και οι οποίες αφορούν στον προσδιορισμό της δυνατότητας του ατόμου να εκτελέσει μια δεδομένη κίνηση (Schmidt & Wrisberg, 2008). Με άλλα λόγια, μέσω της ως άνω μετάβασης επέρχεται η κινητική μάθηση, το παιδί δηλαδή μαθαίνει να εκτελεί όλο και πιο σωστά και πιο αποτελεσματικά τις διάφορες κινητικές δεξιότητες. Η κινητική μάθηση αυτή γίνεται φανερή από τις σχετικά μόνιμες αλλαγές στην κινητική απόδοση του παιδιού (Magill, 1993) και δεν παρατηρείται μόνο από επίπεδο ανάπτυξης σε επίπεδο ανάπτυξης, διεπιπεδικά δηλαδή, αλλά και ενδοεπιπεδικά, στο πλαίσιο, δηλαδή, του κάθε επιπέδου ανάπτυξης. Επίσης, να σημειώσουμε ότι η πλειονότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο εκμάθησης και των παιδιών του δημοτικού σχολείου στα πρώτα δύο. Το τρίτο στάδιο φαίνεται να αφορά μεγαλύτερα παιδιά (Gallahue, 2002).

2.4.4. Η διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων κίνησης

Όπως ήδη προαναφέραμε η ιδανική περίοδος ανάπτυξης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι η ηλικία των 2-7 χρόνων. Όμως, για τη συστηματική διδασκαλία τους τα έτη της πρώιμης και ύστερης παιδικής ηλικίας, δηλαδή τα έτη που το παιδί φοιτά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικά (Gallahue, 2002; Pangrazi, 1999). Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι ότι στο συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα τα παιδιά διαθέτουν δύο σημαντικά στοιχεία που είναι καθοριστικοί παράγοντες κάθε είδους κινητικής μάθησης: χρόνο και προδιάθεση για κινητική μάθηση (Pangrazi, 1999).

Στο σημείο αυτό όμως εγείρεται ένα σημαντικό ερώτημα: Πως μπορούμε ως δάσκαλοι ή δασκάλες Φυσικής Αγωγής να διδάξουμε τις βασικές κινητικές δεξιότητες. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολη και φυσικά δεν μπορεί να είναι μια και τυποποιημένη, αφού η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, άρα και της Φυσικής Αγωγής, στο σχολικό πλαίσιο εξαρτάται όχι μόνο από τη γνώση του/ της διδάσκοντα/ουσας, αλλά και από τη φαντασία και το μεράκι του/της. Εδώ θα δοθεί, λόγω της φύσης του υπό διερεύνηση θέματος, μόνο μια κατεύθυνση και φυσικά μόνο ως προς το πρώτο στοιχείο τη γνώση.

Ένα πρώτο στοιχείο που θα πρέπει εξαρχής να επισημανθεί με ιδιαίτερη έμφαση είναι ότι η διδασκαλία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, όπως και η διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου πιστεύουμε, δεν είναι δυνατό να λαμβάνει χώρα απροϋπόθετα και τυχαία (Graham, 2008; Graham et al., 1993,1987). Δύο είναι οι βασικές προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων, σε όποιο είδος και αν ανήκουν, και απορρέουν από την ίδια τη φιλοσοφία της σύμφωνης με την ανάπτυξη Φυσικής Αγωγής. Η πρώτη από αυτές είναι ότι η εν λόγω διδασκαλία πρέπει να γίνεται σταδιακά (Δέρρη, 2007; Gallahue, 2002; Nichols, 1994), όπως σταδιακή είναι και η ανάπτυξή τους και μάλιστα με κατεύθυνση από το απλό στο σύνθετο (Martin & Ellermann, 2001). Εξάλλου και η όλη γνώση και μάθηση του ανθρώπου είναι σταδιακή βαίνουσα από το γενικό στο ειδικό (Δανασλής-Αφεντάκης, 2000)..

Με βάση τα προαναφερθέντα, σε μια πρώτη φάση θα πρέπει η προσοχή να εστιάζεται στην ποιοτική εκτέλεσή των δεξιοτήτων (Δέρρη, 2007). Με άλλα λόγια, σε αυτή τη φάση απώτερος στόχος της διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να εκτελεί σωστά τις δεξιότητες. Για να επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος η προσοχή του παιδιού πρέπει να είναι επικεντρωμένη στη σωστή εκτέλεση της κίνησης και γι αυτό το λόγο είναι συνετό να μην εισάγουμε σε αυτή την πρώιμη φάση ανταγωνιστικά παιχνίδια που θα αποσπάσουν την

προσοχή του από την προσπάθεια για ποιοτική εκτέλεση και θα την κατευθύνουν προς την γρήγορη και εύστοχη, προκειμένου να είναι οι νικητές. Αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονίσει το συναγωνισμό με το πρότυπο ή με τον εαυτό τους ως προς τη σωστή εφαρμογή της κίνησης. Αργότερα, σε δεύτερη φάση, θα εισαχθούν στην ποιοτικά, πλέον, εκτελεσμένη κίνηση και μερικά ποσοτικά στοιχεία όπως είναι η ακρίβεια, η ταχύτητα κλπ. (Δέρρη, 2007) αλλά και μερικά στοιχεία ανταγωνισμού για να διατηρείται το ενδιαφέρον του παιδιού ζωννό κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, εφόσον διδάξουμε τις ως άνω δεξιότητες μεμονωμένα και σταδιακά την κάθε μία και βελτιωθεί η εκτέλεσή τους μπορούμε να προχωρήσουμε στο επόμενο επίπεδο που είναι η σε συνδυασμό διδασκαλία τους (Δέρρη, 2007) και η εφαρμογή τους σε συνθήκες παιχνιδιού, οπότε οι κινητικές δεξιότητες φτάνουν στο ύψιστο σημείο ανάπτυξής τους (ώριμο στάδιο) (Δέρρη, 2007).

Η δεύτερη προϋπόθεση που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διδασκαλία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων προς την κατεύθυνση της ποιοτικής εκτέλεσής τους, είναι η ίδια η φύση τους και η ταξινόμιά τους. Τι σημαίνει όμως αυτό πρακτικά; Σημαίνει ότι όλα τα είδη των κινητικών δεξιοτήτων δεν είναι ίδια. Κάποια από αυτά έχουν λιγότερες απαιτήσεις και, ως εκ τούτου, είναι ευκολότερα και απλούστερα, άρα θα πρέπει διδακτικά να προηγούνται κάποιων άλλων που εγείρουν μεγαλύτερες απαιτήσεις και επομένως είναι πολυπλοκότερες και δυσκολότερες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι στατικές δεξιότητες – που είναι ευκολότερες- έναντι των δεξιοτήτων χειρισμού- που είναι δυσκολότερες. (Δέρρη, 2007).

Έχοντας, με τη βοήθεια των ως τώρα λεχθέντων, καθορίσει το γενικό πλαίσιο, εντός του οποίου θα πρέπει να κινείται η διδασκαλία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, είμαστε έτοιμοι να προσεγγίσουμε τον πυρήνα της διδακτικής τους, το διδακτικό ζητούμενο. Πως θα μπορέσουν εκπαιδευτικός και μαθητές να (συν)δράσουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ώστε να κατακτήσουν τη φυσική και αποτελεσματική εκτέλεση των εν λόγω δεξιοτήτων; Θεωρούμε ότι η έννοια- κλειδί εδώ είναι η ‘πρότερη γνώση’ των μαθητών, η αλλιώς οι «προηγούμενες εμπειρίες μάθησης» (Pangrazi, 1999: 64). Τονίσαμε ανωτέρω ότι το κάθε παιδί επιδίδεται σε κίνηση ακόμα και στην προγεννητική του ζωή. Η κίνηση είναι στην ίδια τη φύση του κάθε παιδιού. Άρα το παιδί γνωρίζει να εκτελεί όλων των ειδών τις κινήσεις πολύ πριν αυτό πάει στο σχολείο, πολύ πριν γίνει μαθητής/τρια και ως εκ τούτου έχει ήδη μια προηγούμενη, μια πρότερη, για να χρησιμοποιήσουμε τη σύγχρονη ορολογία, γνώση και μάθηση για την κίνηση (Graham, 2008), αλλά και για κάθε κομμάτι του επιστητού, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον εντός του οποίου ζει και δρα. Παλαιότερα, η γνώση αυτή θεωρούνταν ως εμπόδιο από τους

εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και όλων των γνωστικών αντικειμένων και απορρίπτονταν. Στα μέσα όμως περίπου του προηγούμενου αιώνα αναγνωρίστηκε η αξία της ως βαθιά θεμελιωμένης ‘γνωστικής αποσκευής’ του παιδιού που δεν έπρεπε να απορριφθεί αλλά να τροποποιηθεί μέσω της επαφής του παιδιού με την επιστημονική γνώση του σχολείου ώστε να λάβει τις σωστές διαστάσεις της. Υπό το πρίσμα αυτό, ο/η δάσκαλος/α της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να βρει δημιουργικούς τρόπους εξάσκησης των παιδιών, ώστε να καταστεί δυνατή η μεταφορά αυτής της πρότερης κινητικής γνώσης τους σε νέες έννοιες (Buschner, 1994), με αποτέλεσμα μια ποιοτική κίνηση. Κατ’ αυτό τον τρόπο, τα παιδιά αισθάνονται ικανά για άσκηση και φυσική δράση, δέχονται ευκολότερα να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος, διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον τους, ενώ, το κυριότερο, βλέπουν την κάθε άσκηση ως εφελτήριο για να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε κάτι περισσότερο, σε κάτι παραπάνω από αυτό που έχουν ήδη φτάσει.

Ο Buschner (1994), που έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση σε αυτή την πρότερη κινητική γνώση των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κινητικών δεξιοτήτων, παραθέτει σε σχετικό σύγγραμμά του δέκα βασικές αρχές για τη διδασκαλία αυτή ως εξής (Buschner, 1994:43-45):

- *«Επικεντρωθείτε στην παρατήρηση ενός μόνο μέρους της κίνησης κάθε φορά-δηλαδή στο προς εκμάθηση κομμάτι.*
- *Αναλύστε τη μηχανική της κίνησης για κάθε δεξιότητα.*
- *Εφαρμόστε εκείνους τους συνδυασμούς κινητικών δεξιοτήτων που τυπικά συνάδουν με αυτό που μπορούν να δεχθούν.*
- *Το να προσπαθείτε να εφαρμόσετε μια δεξιότητα είναι διαφορετικό πράγμα από το να τη μαθαίνετε. Η εκτέλεση και η κατάκτηση μιας κινητικής δεξιότητας έχει να κάνει με την «ικανότητα ενός ατόμου να επιτυγχάνει σταθερά ένα σκοπό υπό μια μεγάλη ποικιλία συνθηκών» (Higgins, 1991:125).*
- *Ενθαρρύνετε τα παιδιά να ακούν καθώς κινούνται.*
- *Αποφύγετε να χρησιμοποιείτε γραμμές και στοιχίσεις για να διδάξετε τις κινητικές δεξιότητες... ο ‘μαζικός’ σχηματισμός- χωρίς διακριτικά μέσα- διδάσκει υπευθυνότητα και παρέχει περισσότερες επιλογές κίνησης: διδάσκει γνώση του χώρου και ασφάλεια.*
- *Να έχετε εξασκήσει τα παιδιά σε νοητικές ασκήσεις πριν και κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης άσκησης.*

- *Ενθαρρύνετε τους συντρόφους και τις μικρές ομάδες για παιδιά που είναι αρκετά ώριμα.*
- *Ο ανταγωνισμός με τον εαυτό μας πρέπει να υπερτερεί του ανταγωνισμού προς τους συμμαθητές.*
- *Τα παιδιά θα πρέπει να βιώνουν υψηλά επίπεδα επιτυχίας.»*

Φρονούμε ότι οι παραπάνω αρχές ήταν παραπάνω από διαφωτιστικές επί του θέματος που εξετάζουμε εδώ και για το λόγο αυτό παρατέθηκαν αυτούσιες. Τις αρχές αυτές, ίσως όχι τόσο απόλυτα οργανωμένες όσο εδώ, τις συναντάμε σε όλους σχεδόν τους αναπτυξιακά προσανατολισμένους ερευνητές και θεωρητικούς της Φυσικής Αγωγής (Graham, 2008; Gallahue, 2002; Graham et al., 1987, 1993)

Οι παραπάνω αρχές, επίσης, καταδεικνύουν ως ένα μεγάλο βαθμό, και τη μέθοδο διδασκαλίας των βασικών δεξιοτήτων κίνησης, δηλαδή τις αποφάσεις που ο/η δάσκαλος/α Φυσικής Αγωγής λαμβάνει προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του μαθήματός του/της (Mosston & Ashworth, 1994). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία κάνουν την εμφάνισή τους αρκετές διδακτικές μέθοδοι, όπως είδαμε και σε προηγούμενο σημείο του παρόντος-δασκαλοκεντρικές- παιδοκεντρικές, άμεσες, έμμεσες κλπ.- (Gallahue, 2002), ανάλογα με τη φιλοσοφία και τις απαιτήσεις του μαθήματος, του εκπαιδευτικού συστήματος και των μελών του παιδαγωγικού δίπολου. Εν προκειμένω, θεωρούμε ότι η διδακτική μέθοδος που είναι κατάλληλη για τη σύγχρονη διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων με όλες τις προϋποθέσεις και τις αρχές που θέσαμε ανωτέρω είναι μια μέθοδος που θα λαμβάνει υπόψη της το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, τις περιβαλλοντικές συνθήκες, τον εκάστοτε στόχο του μαθήματος, την πολυπλοκότητα της άσκησης και τη θέση του μαθητή στην ιεραρχία της μάθησης (Gallahue, 2002).

Με βάση τα κριτήρια αυτά, πιστεύουμε ότι η διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων πρέπει να γίνεται με ένα συνδυασμό έμμεσων και άμεσων μεθόδων διδασκαλίας (Χαραλάμπους, 2004) αναλόγως του είδους της δεξιότητας και του επιπέδου μάθησής της στο οποίο λειτουργεί το κάθε παιδί (Gallahue, 2002). Έτσι, για παράδειγμα, όταν τα παιδιά βρίσκονται σε ένα αρχικό στάδιο της εκμάθησης μιας καινούριας κινητικής δεξιότητας θα βοηθηθούν ιδιαίτερα αν ο/η δάσκαλος/α Φυσικής Αγωγής επιλέξει να χρησιμοποιήσει έμμεσες διδακτικές μεθόδους, όπως, για παράδειγμα, την καθοδηγούμενη ανακάλυψη, την επίλυση προβλήματος⁶ (Νικηφορίδου & Παγγέ, 2012) και

⁶ «Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αναπτύσσουν την πιθανολογική τους σκέψη και πιο συγκεκριμένα αποκτούν την ικανότητα να διαχωρίζουν πιθανά και απίθανα σενάρια και να εκτιμούν ότι το ένα είναι πιο πιθανό να συμβεί από το άλλο.» (Νικηφορίδου & Παγγέ, 2012).

δραστηριότητες εξερεύνησης (Αγαλιανού, 2011; Αυγερινός, 2011; Gallahue, 2002), διότι με την καθοδήγησή του/της θα μπορέσουν να γνωρίσουν και να ανακαλύψουν την υπό διδασκαλία δεξιότητα. Όσο τα παιδιά προχωρούν προς ανώτερα επίπεδα κινητικής μάθησης, οι έμμεσες μέθοδοι μπορούν να συνδυαστούν και με άμεσες-όπως, για παράδειγμα το παράγγελμα, η ανάθεση έργου κλπ.. Με αυτή την εναλλαγή μεθόδων, ο/η μαθητής/τρια είναι ο πρωταγωνιστής της μάθησης και ο/η εκπαιδευτικός ο δευτεραγωνιστής, καθοδηγητής και βοηθός, ευνοείται η εξερεύνηση και η ανακάλυψη και δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα ή καλύτερα στην προσπάθεια που οδηγεί σε ένα κορυφαίο αποτέλεσμα.

2.5. Αδρές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων

2.5.1. Βασικές Αδρές Δεξιότητες Χειρισμού Αντικειμένων- Ορισμός και γενική επισκόπηση

Οι βασικές αδρές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων αποτελούν την τρίτη και τελευταία αλλά και δυσκολότερη κατηγορία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Ο λόγος της δυσκολίας τους έγκειται στην απαίτηση για οπτικοκινητικό συντονισμό που εγείρουν προκειμένου να εκτελεστούν σωστά (Δέρρη 2007). Πράγματι, η παρακολούθηση ενός αντικειμένου που βρίσκεται εν κινήσει απαιτεί πολλές και σύνθετες οπτικοκινητικές προσαρμογές (Gallahue, 2002).

Υπό τον όρο «αδρές δεξιότητες χειρισμού» εννοούμε εκείνες τις «αδρές κινήσεις του σώματος στις οποίες μεταδίδεται δύναμη σε ένα αντικείμενο ή λαμβάνεται δύναμη από αντικείμενα» (Gallahue, 2002:264). Στις δεξιότητες αυτές περιλαμβάνονται: (α) η ρίψη, (β) η υποδοχή, (γ) το λάκτισμα (κλότσημα), (δ) το σταμάτημα της μπάλας με το πόδι, (ε) η ντρίμπλα, (στ) το κύλισμα και (ζ) το χτύπημα αντικειμένου (Gallahue, 2002).

Η σημασία των παραπάνω δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα μεγάλη καθώς θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί, στη βασική μορφή τους, η «σκόπιμη και ελεγχόμενη αλληλεπίδραση» του ατόμου με ποικίλα αντικείμενα του περιβάλλοντός του (Gallahue, 2002:264) και στην εκλεπτυσμένη, η συμμετοχή του ατόμου σε διάφορα αθλήματα (Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmun, 2002; Graham et al., 1998; Zimmer, 2007).

Οι δεξιότητες χειρισμού εμφανίζονται νωρίς στα παιδιά (Gallahue, 2002; Zimmer, 2007; Χατζηπαντελή και συν., 2007) κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους. Η δε ανάπτυξη, εκμάθηση και διδασκαλία τους ακολουθεί τις γενικές αρχές ανάπτυξης, εκμάθησης και διδασκαλίας των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν ήδη παρατεθεί ανωτέρω. Με βάση αυτές τις αρχές προκύπτει ότι οι δεξιότητες χειρισμού δεν αναπτύσσονται με αυτόματο τρόπο, αλλά απαιτείται εξάσκηση, ενθάρρυνση και διδασκαλία (Χατζηπαντελή και συν. 2007), ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να εκτελούν ποιοτικά τις δεξιότητες χειρισμού φτάνοντας στην ανάπτυξη ώριμων μοντέλων τους (Gallahue, 2002). Αξίζει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι αυτό το τελευταίο στάδιο ανάπτυξης μιας κινητικής δεξιότητας, δηλαδή, το ώριμο, στις δεξιότητες χειρισμού, εμφανίζεται στα άτομα αργότερα από ό,τι στις υπόλοιπες δεξιότητες- μετακίνησης και σταθεροποίησης- λόγω των υψηλών απαιτήσεων για οπτικοκινητικό έλεγχο που εγείρουν οι πρώτες, σε σχέση με τις δεύτερες, (Χατζηπαντελή και συν. 2007) και ο οποίος συνιστά συνδυασμό ωρίμανσης και πλούσιου σε σχετικά ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος (Gallahue, 1996). Έτσι, η νόρμα δείχνει ότι τα περισσότερα παιδιά μπορούν, εν δυνάμει, να φτάσουν στο ώριμο στάδιο γύρω στα 7 έτη της ζωής τους. Όμως, η εμπειρία και η έρευνα έδειξε ότι η πλειονότητα των παιδιών φτάνουν στο συγκεκριμένο στάδιο σε μεγαλύτερη ηλικία (Gallahue, 2002).

Καταλήγοντας, να σημειώσουμε ότι, σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα, στην ηλικία των 5 ετών δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου όσον αφορά στην εκτέλεση των αδρών κινητικών δεξιοτήτων (Pollatou, Karadimou & Gerodimos, 2005, Burton & Miller, 1998). Από τα οκτώ περίπου έτη και μετά όμως αρχίζουν να γίνονται αντιληπτές τέτοιες διαφορές (Burton & Miller, 1998; Derri, Zissi & Pachta, 2001; McKenzie, Alcaraz, & Sallis, 1998; Van Beurden, Zask, Barnett & Dietrich, 2002).

2.5.2. Βασικά στοιχεία των ειδών των βασικών αδρών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων

Όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη ενότητα οι βασικές αδρές δεξιότητες χειρισμού περιλαμβάνουν πέντε δεξιότητες, τις οποίες θα παρουσιάσουμε στα βασικά τους σημεία στην παρούσα ενότητα. Επίσης, θα παραθέσουμε και την αναπτυξιακή αλληλουχία και για τα τρία στάδια εκτέλεσης των μοντέλων των κινητικών δεξιοτήτων που διερευνώνται στο παρόν πόνημα ώστε να γίνουν εμφανείς οι διαφοροποιήσεις της κίνησης

από στάδιο σε στάδιο και, συνακόλουθα, να γίνουν περισσότερο κατανοητά τόσο η διαδικασία όσο και τα ευρήματα της έρευνάς μας.

2.5.2.1. Ρίψη

Ως ρίψη θεωρούμε τη δεξιότητα εκείνη που περιλαμβάνει «μετάδοση δύναμης σε ένα αντικείμενο με τη χρήση των χεριών» (Gallahue, 2002). Η «ριπτική δύναμη» δεν περιορίζεται στα χέρια ούτε ξεκινά από αυτά· αντίθετα σχετίζεται με ολόκληρο το σώμα (Martin & Ellermann, 2001), αφού η συγκεκριμένη δύναμη αναπτύσσεται στο άκρο πόδι, μεταφέρεται από αυτό προς το σύνολο του ποδιού και από κει στον κορμό και συνακόλουθα στο χέρι καταλήγοντας στο άκρο χέρι από όπου ρίχνεται το κάθε αντικείμενο (Martin & Ellermann, 2001:24).

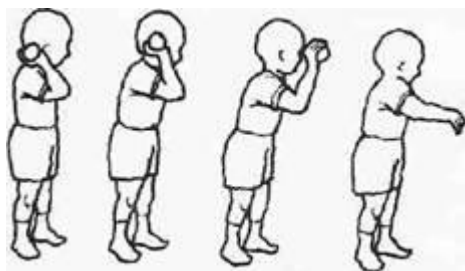
Η ικανότητα για ρίψη εμφανίζεται στο αναπτυσσόμενο άτομο από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του- αρχικό στάδιο ανάπτυξης της δεξιότητας. Η δεξιότητα αναπτύσσεται και εξελίσσεται φτάνοντας στη στοιχειώδη φάση της κυρίως ως αποτέλεσμα της φυσικής ωρίμανσης του παιδιού. Αν σε αυτή ακριβώς την κομβικής σημασίας φάση το παιδί διδαχθεί την τυπική εκτέλεση της δεξιότητας και λάβει αρκετές ευκαιρίες για εξάσκηση θα προχωρήσει στο ώριμο στάδιο, που, επί του πρακτέου, σημαίνει άριστη γνώση και τέλεια εκτέλεση της κίνησης. Αν όχι, τότε το παιδί θα συνεχίσει να λειτουργεί στο στοιχειώδες στάδιο για πολύ καιρό ακόμη, ακόμα και ως έφηβος/η ή ενήλικας, γεγονός που συμβαίνει πολύ συχνά (Gallahue, 2002). Για το λόγο αυτό, η σωστή διδασκαλία της δεξιότητας στο στοιχειώδες στάδιο ανάπτυξής της αποτελεί σημαντικό παράγοντα τελειοποίησής της .

Στη σχετική βιβλιογραφία (Gallahue, 2002; Martin & Ellermann, 2001; Pangrazi, 1999) αναφέρονται αρκετοί τρόποι-μοντέλα- εκτέλεσής της: (α) πάνω από το ύψος του ώμου, (β) κάτω από το ύψος του ώμου, (γ) πλάγια με το ένα ή το άλλο χέρι και (δ) πλάγια και με τα δύο χέρια. Η επιλογή του ενός ή του άλλου μοντέλου, στο σχολικό πάντα πλαίσιο, είναι ανάλογη, αφενός μεν, του διδακτικού σκοπού που καλείται να επιτελέσει η ρίψη σε κάθε δεδομένο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής και, αφετέρου, του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού. Το μοντέλο εκτέλεσης της ρίψης πάνω από τον ώμο χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη συχνότητα τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες και βρίσκει εφαρμογή σε αρκετά αθλήματα. Για το λόγο αυτό, είναι το μοντέλο ρίψης στο οποίο θα εστιάσουμε στην παρούσα έρευνα.

Όλα τα μοντέλα ρίψης, όπως και όλα τα μοντέλα του συνόλου των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με την αναπτυξιακή θεωρία των σταδίων που εξετάσαμε σε προηγούμενο σημείο του παρόντος, ακολουθούν μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή αλληλουχία. Επί του παρόντος θα αναφερθούμε εν τάχει στην αναπτυξιακή αλληλουχία της ρίψης με το ένα χέρι πάνω από το ύψος του ώμου, αφού αυτή αποτελεί ένα από τα ερευνητικά μας αντικείμενα.

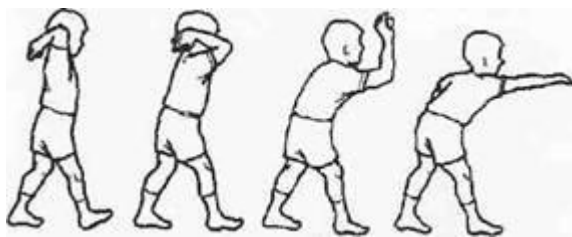
Σύμφωνα με τον Gallahue (2002), στο αρχικό στάδιο του συγκεκριμένου μοντέλου ρίψης όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 7, η κίνηση γίνεται κυρίως με τον αγκώνα. Συγκεκριμένα, ο αγκώνας του χεριού ρίψης παραμένει μπροστά από το σώμα δίνοντας στην κίνηση τη μορφή της ώθησης. Τα χέρια ανοίγουν κατά την απελευθέρωση και το χέρι ρίψης ακολουθεί την προς τα εμπρός και κάτω κίνηση. Ο κορμός παραμένει κάθετος προς το στόχο, κάνει μικρή περιστροφή κατά τη ρίψη, με τα πόδια να μένουν ακίνητα και το βάρος του σώματος να μετατοπίζεται ελαφρά προς τα πίσω, για τη διατήρηση της ισορροπίας. Να σημειώσουμε εδώ, ότι στο παρόν στάδιο παρατηρείται συχνά μια άσκοπη μετακίνηση των ποδιών στη φάση προετοιμασίας για τη ρίψη.

Εικόνα 7. Ρίψη: Αρχικό στάδιο



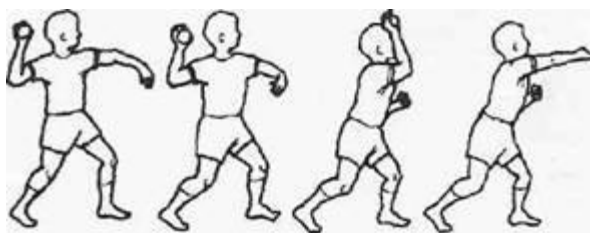
(Gallahue, 2002)

Στο επόμενο στάδιο, το στοιχειώδες, όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 8 (Gallahue, 2002), κατά τη φάση της προπαρασκευής για τη ρίψη, το χέρι ρίψης αιωρείται προς τα πάνω, πλάγια και πίσω, με μια θέση κάμψης του αγκώνα και η μπάλα κρατείται πίσω από το κεφάλι. Στη συνέχεια, το χέρι ρίψης αιωρείται προς τα εμπρός και ψηλά πάνω από τον ώμο, ο κορμός και οι ώμοι περιστρέφονται προς την πλευρά της ρίψης και ο κορμός κάμπτεται προς τα εμπρός ταυτόχρονα με την προς τα εμπρός κίνηση του χεριού, με αποτέλεσμα την εμφανή μετατόπιση του βάρους προς τα εμπρός που οδηγεί τον εκτελούντα την κίνηση να κάνει ένα βήμα προς τα εμπρός με το πόδι της ίδιας πλευράς με το χέρι ρίψης.

Εικόνα 8. Ρίψη: Στοιχειώδες στάδιο

(Gallahue, 2002)

Τέλος, κατά το ώριμο στάδιο, στη φάση της προετοιμασίας το χέρι αιωρείται προς τα πίσω και ο αντίθετος αγκώνας σηκώνεται προς διατήρηση της ισορροπίας, ενώ ο κορμός στρέφεται έντονα προς την πλευρά της ρίψης και το βάρος του σώματος είναι στο πίσω πόδι, όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 9 (Gallahue, 2002). Ο αγκώνας του χεριού ρίψης κινείται οριζοντίως προς τα εμπρός καθώς εκτείνεται, ο πήχης του βραχίονα περιστρέφεται και ο αντίχειρας δείχνει προς τα κάτω, ο ώμος του χεριού ρίψης πέφτει ελαφρώς, ενώ είναι εμφανής η περιστροφή των ισχύων, των ποδιών, της σπονδυλικής στήλης και των ώμων κατά ρίψη και, καθώς το βάρος του σώματος μετατοπίζεται, γίνεται ένα βήμα με το αντίθετο πόδι.

Εικόνα 9. Ρίψη: Ωριμο στάδιο

(Gallahue, 2002)

Κατά την εκτέλεση της κίνησης πολλά παιδιά παρουσιάζουν κάποιες αναπτυξιακές δυσκολίες που εμποδίζουν την εκ μέρους τους ακριβή εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας. Τέτοιες αναπτυξιακές δυσκολίες είναι (Gallahue, 2002) η κίνηση του ποδιού της ίδιας πλευράς με το χέρι ρίψης προς τα εμπρός, περιορισμένη αιώρηση του χεριού προς τα πίσω, αδυναμία περιστροφής των ισχύων κατά την προς τα εμπρός κίνηση του χεριού ρίψης και τοποθέτηση του αντίθετου προς το χέρι ρίψης ποδιού προς τα εμπρός, φτωχή ρυθμική συναρμογή της κίνησης του χεριού με την κίνηση του σώματος, αδυναμία απελευθέρωσης της μπάλας στην επιθυμητή τροχιά, απώλεια ισορροπίας κατά τη ρίψη και περιστροφή του χεριού προς τα πάνω. Οι δυσκολίες αυτές πρέπει να εντοπίζονται και να αντιμετωπίζονται από το/η δάσκαλο/α Φυσικής Αγωγής προκειμένου να μπορέσει το παιδί να μάθει να εκτελεί σωστά την κίνηση.

Καταλήγοντας, να αναφέρουμε ότι η διδασκαλία και εκμάθηση της δεξιότητας της ρίψης, με βάση την προαναφερθείσα αλληλουχία, ξεκινά κυρίως με τη χρήση της μπάλας (Χατζηπαντελή και συν., 2007) και περιλαμβάνει, ή τουλάχιστον πρέπει να περιλαμβάνει την εξοικείωση του παιδιού και με άλλα μικρά όργανα (Gallahue & Ozmun, 2002; Graham et al., 1998; Martin & Ellermann, 2001; Pangrazi, 1999), όπως για παράδειγμα μικρές σπόγγινες μπάλες, σακουλάκια με σπόρους ή άμμο κλπ. Έτσι μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να ασκηθούν σε ρίψη, από το απλό στο πιο σύνθετο μέσα από την εξερεύνηση και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Κατά τη διδασκαλία της δεξιότητας της ρίψης είναι σημαντικό (α), κατά την παραλλαγή του ύψους και της απόστασης, να επιμείνουμε στην «ακρίβεια της στόχευσης» (Martin & Ellermann, 2001:27), η εξάσκηση στην οποία μπορεί να γίνει με τοποθέτηση σημαιών στο χώρο και με παιγνιώδεις ασκήσεις και (β) να λάβουμε υπόψη μας τις αναπτυξιακές δυσκολίες που είδαμε ανωτέρω και να τροποποιήσουμε τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού, ώστε να μπορεί αυτό να προσαρμοστεί με επιτυχία στο αντικείμενο της κινητικής δραστηριότητας (.Gallahue, 2002; Martin & Ellermann, 2001; Pangrazi 1999).

2.5.2.2 Υποδοχή

Η ικανότητα υποδοχής, στην πολύ πρώιμη και αρχική μορφή της, μπορεί να ανιχνευθεί στις προσπάθειες του παιδιού από τη βρεφική ακόμα ηλικία, 18^η εβδομάδα ζωής περίπου, να διερευνήσει και να μάθει ποια αντικείμενα μπορεί να πιάσει, ενώ αρχίζει να αναπτύσσεται ήδη από τη νηπιακή ηλικία. (Αγγελακόπουλος, Geert, Savelsbergh & Bonnet, 2007). Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών αναπτύσσουν τα βασικά γνωρίσματα μιας επιτυχημένης υποδοχής, ενώ στην ηλικία των 12 ετών έχουν ήδη κατακτήσει τις απαιτούμενες ικανότητες- φυσικές και συντονιστικές- για την ποιοτική εκτέλεση της συγκεκριμένης κίνησης (Αγγελακόπουλος και συν., 2007).

Η υποδοχή συνιστά, σε θεωρητικό επίπεδο, την αντίθετη της ρίψης δεξιότητα καθώς ορίζεται ως η δεξιότητα «που περιλαμβάνει «λήψη δύναμης από ένα αντικείμενο και τη συγκράτησή του με τα χέρια» (Gallahue, 2002:265). Σε πρακτικό όμως επίπεδο, μπορεί να θεωρηθεί ως συμπληρωματική της και, για το λόγο αυτό, συνήθως διδάσκονται μαζί σε ένα κοινό θέμα δραστηριοτήτων.

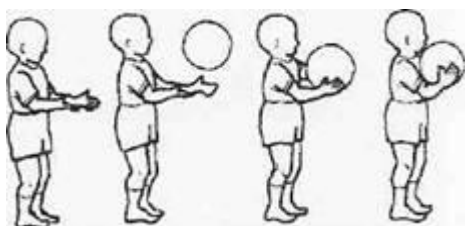
Η υποδοχή, ως δεξιότητα, ξεκινά τη στιγμή της επαφής των χεριών με το αντικείμενο και πριν την έναρξή της έχουν ήδη συντελεσθεί πολύπλευρες νοητικές διεργασίες στον παιδικό εγκέφαλο (Martin & Ellermann, 2001), καθώς το παιδί πρέπει να

λάβει υπόψη του, αλλά και να προβλέψει, πολλούς παράγοντες προκειμένου να εκτελέσει σωστά τη δεξιότητα (Χατζηπαντελή και συν., 2007). Η εκτέλεσή της απαιτεί μεγάλη ικανότητα οπτικοκινητικής προσαρμογής, ίσως μάλιστα σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι η ρίψη. Για το λόγο αυτό, απαιτείται η εξάσκησή της να γίνεται εντός ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε οπτικά και κινητικά ερεθίσματα (Αγγελακόπουλος και συν. 2007). Η βασική αυτή συνθήκη μπορεί να ικανοποιηθεί από την ποικιλία χρήσης του απαιτούμενου, στη διδασκαλία και εξάσκησης της δεξιότητας, παιδαγωγικού υλικού- ποικιλία ως προς το μέγεθος, το υλικό κατασκευής, το χρώμα και φυσικά το σχήμα.

Όπως και η ρίψη, έτσι και η υποδοχή, είναι μια κινητική δεξιότητα που μπορεί να εκτελεστεί με πολλούς τρόπους. Στη σχετική με το θέμα αυτό βιβλιογραφία (Gallahue, 2002; Martin & Ellermann, 2001; Pangrazi, 1999), αναφέρονται τα εξής μοντέλα εκτέλεσής της: (α) σε χαμηλό επίπεδο (κάτω από το ύψος της μέσης), (β) σε μεσαίο επίπεδο (μεταξύ των ώμων και του ύψους της μέσης), (γ) σε ψηλό επίπεδο (πάνω από το ύψος των ώμων), (δ) μπροστά, πίσω και πλάγια από το σώμα (ε) με το ένα ή με τα δύο χέρια. Η υποδοχή που θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα είναι η υποδοχή της μπάλας σε ενδιάμεσο επίπεδο, με δύο χέρια και μπροστά από το σώμα.

Για την εκτέλεση αυτού του μοντέλου υποδοχής η αναπτυξιακή αλληλουχία έχει ως εξής (Gallahue, 2002): στο αρχικό στάδιο (εικόνα 10) παρατηρείται μια αντίδραση αποφυγής, είτε με γύρισμα του προσώπου, είτε με μια κίνηση προστασίας του προσώπου με τα χέρια, εν συνεχεία, κι εφόσον ο ασκούμενος παύει να χρησιμοποιεί τα χέρια του για προστατευτικούς λόγους, τα χέρια εκτείνονται και διατηρούνται μπροστά από το σώμα και η κίνηση του σώματος είναι περιορισμένη μέχρι την επαφή με τη μπάλα. Η υποδοχή μοιάζει, κατ' αυτό τον τρόπο, με μια κίνηση κουτάλας, ενώ το σώμα είναι αυτό που χρησιμοποιείται για το σταμάτημα της μπάλας. Οι παλάμες δεν χρησιμοποιούνται στην υποδοχή, κοιτούν προς τα επάνω και τα δάκτυλα εκτείνονται και διατηρούνται τεντωμένα.

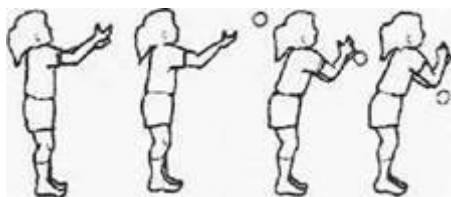
Εικόνα 10. Υποδοχή: Αρχικό στάδιο



(Gallahue, 2002)

Προχωρώντας ο μαθητευόμενος στο επόμενο στάδιο εκτέλεσης, το στοιχειώδες, (εικόνα 11) διατηρεί ακόμα μια αντίδραση αποφυγής, αλλά αυτή περιορίζεται στο κλείσιμο των ματιών κατά την επαφή με τη μπάλα, ενώ οι αγκώνες παύουν να είναι τεντωμένοι μπροστά, αλλά κρατιούνται στα πλάγια με γωνία με περίπου 90° . Γίνεται προσπάθεια σταματήματος της μπάλας με τις παλάμες και όταν αυτή αποτυγχάνει χρησιμοποιούνται τα χέρια, τα οποία τοποθετούνται το ένα απέναντι από το άλλο, με τους αντίχειρες προς τα πάνω και κατά την επαφή με τη μπάλα προσπαθούν να συμπίεσουν τη μπάλα άνισα και όχι στον κατάλληλο χρόνο.

Εικόνα 11. Υποδοχή: Στοιχειώδες στάδιο



(Gallahue, 2002)

Στο τελευταίο επίπεδο εκμάθησης (εικόνα 12) δεν παρατηρείται πλέον καμία αντίδραση αποφυγής της μπάλας. Αντίθετα, τα μάτια ακολουθούν την κίνηση της μπάλας μέχρι τις παλάμες, τα χέρια διατηρούνται χαλαρά στα πλάγια και οι πήχεις βρίσκονται μπροστά από το σώμα. Στην επαφή με τη μπάλα τα χέρια, προσαρμοζόμενα στην τροχιά της, υποχωρούν προς απορρόφηση της ορμής της, οι αντίχειρες βρίσκονται ο ένας απέναντι από τον άλλο και οι παλάμες πιάνουν τη μπάλα με ταυτόχρονη κίνηση στον κατάλληλο χρόνο. Τα δάχτυλα πιάνουν πιο αποτελεσματικά.

Εικόνα 12. Υποδοχή: Ωριμο στάδιο



(Gallahue, 2002)

Η, βάση της ως άνω αναπτυξιακής αλληλουχίας, διδασκαλία και η εκμάθηση της δεξιότητας της υποδοχής πρέπει να ξεκινά, όπως και στην περίπτωση της ρίψης που πραγματευτήκαμε ανωτέρω, με τη χρήση της μπάλας και να επεκτείνεται και στη χρήση και άλλων μικρών αντικειμένων (Martin & Ellermann, 2001; Pangrazi, 1999). Κάποια

παραδείγματα απλών ασκήσεων υποδοχής είναι, για παράδειγμα, το χτύπημα της μπάλας με δύο χέρια στο πάτωμα και το πιάσιμό της με δύο χέρια, το πέταγμα της μπάλας επάνω με δύο χέρια και το πιάσιμό της με δύο χέρια κλπ, αφήνοντας χρόνο για πολλές επαναλήψεις (Graham et al., 1993). Κατά τη διδασκαλία της δεξιότητας της ρίψης θα πρέπει, ως δάσκαλοι/ες Φυσικής Αγωγής να εστιάσουμε την προσοχή μας σε δύο σημεία. Το πρώτο είναι η μέριμνα για εξάσκηση των μαθητών μας όχι απλά στην υποδοχή, αλλά στη σίγουρη υποδοχή, με άλλα λόγια πρέπει να προσπαθούμε να εξασκούμε τα παιδιά ώστε να έχουν σιγουριά κατά την υποδοχή. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί εξάσκηση των παιδιών με υποδοχή του αντικειμένου και με τα δύο χέρια μετά από χαμηλή ρίψη (Martin & Ellermann, 2001). Το δεύτερο στοιχείο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η εξ αρχής εξάσκηση του παιδιού στην υποδοχή με το ένα χέρι, δεξί και αριστερό, προσέχοντας την τοποθέτηση του άκρου χεριού και την προσαρμογή στην ταχύτητα πτώσης.

Τέλος, θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης δεξιότητας αναγνωρίζουμε ορισμένες αναπτυξιακές δυσκολίες που πρέπει να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν από το/η δάσκαλο/α της Φυσικής Αγωγής με τροποποίηση της διδασκαλίας του/της, έτσι ώστε να μπορέσει το παιδί να κατακτήσει την ποιοτική εκτέλεση της κίνησης. Οι εν λόγω αναπτυξιακές δυσκολίες συνίστανται (α) στην αποτυχία διατήρησης ελέγχου επί του αντικειμένου, προσαρμογής της θέσης των παλαμών στο ύψος και την τροχιά κίνησης του αντικειμένου, εντοπισμού της μπάλας και διατήρησης του σώματος στην ίδια ευθεία με τη μπάλα, (β) στην αδυναμία ‘υποχώρησης’ με την υποδοχή και αλλαγής μοντέλου υποδοχής ανάλογα με το βάρος και την ορμή του προς υποδοχή αντικειμένου και (γ) στη διατήρηση άκαμπτων δακτύλων και της αντίδρασης των κλειστών ματιών (Gallahue, 2002).

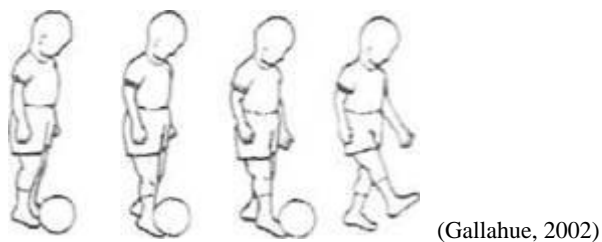
2.5.2.3. Λάκτισμα (Κλότσημα)

Το λάκτισμα (κλότσημα) αποτελεί για τα κάτω άκρα ό,τι η ρίψη για τα άνω. Η παραλληλία αυτή ανιχνεύεται και στον ορισμό της εν λόγω δεξιότητας, ο οποίος είναι στην ουσία ίδιος με εκείνον της δεξιότητας της ρίψης με μόνη διαφορά το μέρος του σώματος που ενεργοποιείται για την εκτέλεσή της. Πιο συγκεκριμένα, ως λάκτισμα (κλότσημα) ορίζεται το είδος εκείνο της δεξιότητας που «περιλαμβάνει τη μετάδοση δύναμης σε ένα αντικείμενο με τη χρήση του ποδιού ή του πέλματος» (Gallahue, 2002:268). Στη σχετική βιβλιογραφία (Gallahue, 2002; Martin & Ellermann, 2001;

Pangrazi, 1999) καταγράφονται αρκετές εφαρμογές της δεξιότητας του λακτίσματος, όπως κλότσημα μιας μπάλας, εισαγωγή της δεξιότητας ως μέρος ενός παιχνιδιού χαμηλής ή υψηλής οργάνωσης και τα όμοια. Στην παρούσα ενότητα μας ενδιαφέρει ερευνητικά το λάκτισμα της μπάλας.

Η αναπτυξιακή αλληλουχία γι αυτή την κινητική δεξιότητα, σύμφωνα με τον Gallahue (2002) αποτελείται, όπως και για τις προηγούμενες, από τρία στάδια. Στο αρχικό στάδιο (εικόνα 13) εκτέλεσης της δεξιότητας καθίσταται φανερό ότι οι κινήσεις είναι περιορισμένες κατά την κίνηση του λακτίσματος. Ο κορμός είναι στητός και τα χέρια χρησιμοποιούνται για τη διατήρηση της ισορροπίας. Η κίνηση του ποδιού που κλωτσάει είναι περιορισμένη, όσον αφορά στην προς τα πίσω αιώρηση ενώ η προς τα εμπρός αιώρηση είναι μικρή και το πόδι ακολουθεί ελάχιστα την κίνηση της μπάλας μετά την απελευθέρωση, καθώς το παιδί εστιάζει την προσοχή περισσότερο στην μπάλα και λιγότερο στο να την κλωτσήσει απευθείας και να ακολουθήσει την κίνησή της με το πόδι που κλωτσά. Κατ' αυτό τον τρόπο, κυριαρχεί μια κίνηση περισσότερο ώθησης και λιγότερο χτυπήματος της μπάλας.

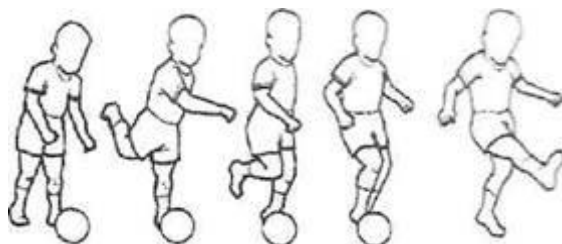
Εικόνα 13. Λάκτισμα: Αρχικό στάδιο



(Gallahue, 2002)

Στο επόμενο στάδιο, το στοιχειώδες, όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 14, η προς τα πίσω προπαρασκευαστική αιώρηση εστιάζεται στο γόνατο και το πόδι που κλωτσά διατηρείται λυγισμένο καθ' όλη τη διάρκεια της κίνησης του κλωτσήματος. Ένα ή περισσότερα βήματα γίνονται σκόπιμα προς τη μπάλα και η ακολουθία της κίνησης, κατά την απελευθέρωση από το πόδι που κλωτσάει, περιορίζεται σε μια προς τα εμπρός κίνηση του γονάτου.

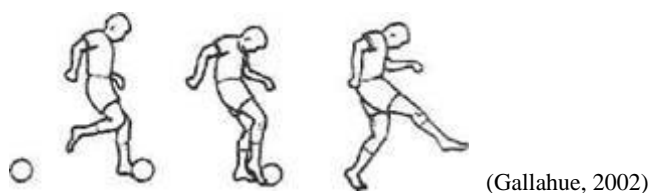
Εικόνα 14. Λάκτισμα: Στοιχειώδες στάδιο



(Gallahue, 2002)

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, το ώριμο, κατά την κίνηση του λακτίσματος, τα χέρια αιωρούνται αντίθετα το ένα από το άλλο, ο κορμός κάμπτεται κατά τη στιγμή που το πόδι ακολουθεί την κίνηση της μπάλας, μετά την απελευθέρωσή της. Η κίνηση του ποδιού που κλωτσά ξεκινά από το ισχίο και το πόδι στήριξης κάμπτεται ελαφρώς τη στιγμή που το άλλο πόδι έρχεται σε επαφή με τη μπάλα. Επίσης, το μήκος αιώρησης του ποδιού αυξάνεται και το πόδι μετά το χτύπημα της μπάλας σηκώνεται ψηλά, ενώ το πόδι στήριξης σηκώνεται στα δάχτυλα ή αφήνεται εντελώς στην επιφάνεια του εδάφους. Η προσέγγιση της μπάλας γίνεται με τρέξιμο ή με συνεχόμενα άλματα (εικόνα 15).

Εικόνα 15. Λάκτισμα: Ωριμο στάδιο



Καταλήγοντας, να σημειώσουμε ότι κατά τη διδασκαλία και αυτής της κίνησης παρατηρούνται αναπτυξιακές δυσκολίες, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπισθούν, όπως ήδη έχουμε τονίσει. Οι αναπτυξιακές αυτές δυσκολίες αφορούν στην (α) περιορισμένη ή εντελώς απύσχα αιώρηση του ποδιού προς τα πίσω, στην αδυναμία ισορροπίας, λακτίσματος και με τα δύο πόδια, (β) αδυναμία αλλαγής ταχύτητας της προς λάκτισμα μπάλας, απευθείας χτυπήματος της μπάλας σε μικρή ή μεγάλη απόσταση, με μεγαλύτερη δυσκολία στη δεύτερη περίπτωση, και προς τα εμπρός βηματισμού με το πόδι που δεν κλωτσά και (γ) ύπαρξη φτωχής αντίθεσης κίνησης χεριών και ποδιών

2.5.2.4. Το σταμάτημα ενός αντικειμένου

Η δεξιότητα αυτή συνιστά ένα «βασικό μοντέλο κίνησης» (Gallahue, 2002:269). Η επιτέλεσή της απαιτεί τη συμμετοχή διαφόρων μερών του σώματος και αφορά στο «σταμάτημα της προς τα εμπρός ορμής ενός αντικειμένου» (Gallahue, 2002:269). Υπάρχουν επίσης αρκετές μορφές της δεξιότητας του σταματήματος- σταμάτημα μπάλας που κυλάει, σταμάτημα αντικειμένου που ρίχνεται στον αέρα κλπ. (Gallahue, 2002) και μπορεί να διδαχθεί μαζί με τη δεξιότητα του κλωτσήματος σε ένα κοινό θέμα δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά στην υπό εξέταση δεξιότητα, πρέπει να κάνουμε δύο σημαντικές, κατά τη γνώμη μας, επισημάνσεις που αφορούν τη διδασκαλία της σε παιδιά. Η πρώτη

είναι ότι κάποιες μορφές της δεξιότητας είναι καλύτερα να διδάσκονται πριν από κάποιες άλλες. Για παράδειγμα, το σταμάτημα μιας μπάλας που κυλάει πρέπει να προηγείται του σταματήματος ενός αντικειμένου που ρίχνεται στον αέρα, δεδομένων των μικρότερων απαιτήσεων, ως προς την οπτικοκινητική προσαρμογή, που απαιτεί η πρώτη κίνηση σε σχέση με τη δεύτερη.

Η δεύτερη επισήμανση αφορά στα προγράμματα Φυσικής Αγωγής που έχουν ως θέμα τους τη διδασκαλία της εν λόγω δεξιότητας. Έτσι, η εστίαση της προσοχής, στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, θα πρέπει να κατευθύνεται, αφενός μεν, προς την απόκτηση του ελέγχου της μπάλας και αφετέρου στην υποβοήθηση του μαθητευόμενου να προβαίνει σε ένα ευρύ φάσμα προσαρμογών με βάση τόσο την ταχύτητα της μπάλας όσο και το επίπεδο επαφής.

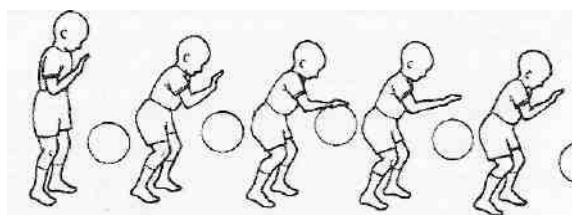
2.5.2.5. Η ντρίμπλα

Υπό τον όρο «ντρίμπλα» εννοούμε τη «λήψη δύναμης από ένα αντικείμενο και την άμεση μετάδοση της δύναμης από αυτό το αντικείμενο», χωρίς τη χρήση οργάνου, είτε «προς τα κάτω», οπότε κάνουμε λόγο για «ντρίμπλα με την παλάμη», είτε «στο επίπεδο του εδάφους με οριζόντια κατεύθυνση», οπότε μιλάμε για «ντρίμπλα με το πόδι» (Gallahue,2002:272). Από τον ως άνω ορισμό καθίστανται φανερά και οι μορφές της υπό εξέταση δεξιότητας, οι οποίες διακρίνονται με βάση το μέρος του σώματος που εμπλέκεται κάθε φορά στην εκτέλεσή της. Έτσι, αν χρησιμοποιούνται τα άνω άκρα έχουμε το πρώτο είδος ντρίμπλας που είναι η ντρίμπλα με την παλάμη, ενώ αν συμμετέχουν τα κάτω άκρα έχουμε την ντρίμπλα με το πόδι.

Ως δεξιότητα, η ντρίμπλα μπορεί να θεωρηθεί «περιορισμένης αξίας» (Gallahue,2002:272) αφού δεν χρησιμοποιείται άμεσα στην πλειονότητα των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής του μέσου ανθρώπου. Όμως, αποτελεί σημαντικής αξίας δεξιότητα για τη βελτίωση της συναρμογής χεριού-ματιού, ικανότητα απαραίτητη για την εκτέλεση δραστηριοτήτων τόσο ψυχαγωγικών/αθλητικών όσο και της άμεσης καθημερινότητας του ατόμου. Επομένως, η αξία και η σημασία της δεξιότητας της ντρίμπλας αν και όχι άμεσα ορατή και αντιληπτή, είναι μεγάλη. Γι αυτό το λόγο, η πραγμάτευσή της θεωρήθηκε απαραίτητη στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η ντρίμπλα που θα απασχολήσει την έρευνά μας είναι η ντρίμπλα με την παλάμη ή αλλιώς ντρίμπλα με το άνω άκρο.

Η αναπτυξιακή αλληλουχία της ως άνω δεξιότητας είναι η ακόλουθη (Gallahue, 2002). Στο αρχικό στάδιο (εικόνα 16), η μπάλα κρατιέται με τα δύο χέρια, οι παλάμες τοποθετούνται η μία απέναντι στην άλλη, στα πλάγια της μπάλας και εκτελείται κίνηση ώθησης της μπάλας προς τα κάτω και με τα δύο χέρια. Η μπάλα έρχεται σε επαφή με την επιφάνεια του εδάφους πολύ κοντά στο σώμα και μερικές φορές ακουμπά και το πέλμα. Στο πλαίσιο αυτού του πρώτου σταδίου παρατηρείται αφενός μεν μεγάλη ποικιλία ως προς το ύψος της αναπήδησης αφετέρου δε το μοντέλο επαναλαμβανόμενης αναπήδησης και υποδοχής.

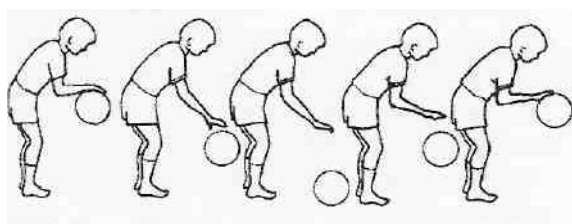
Εικόνα 16. Ντρίμπλα: Αρχικό στάδιο



(Gallahue, 2002)

Στο στοιχειώδες επίπεδο (εικόνα 17) εκμάθησης της δεξιότητας η μπάλα εξακολουθεί να κρατιέται και με τα δύο χέρια, αλλά τώρα το ένα είναι στο πάνω μέρος της μπάλας και το άλλο στο κάτω. Το σώμα κλίνει προς τα εμπρός και η μπάλα έρχεται στο ύψος του στήθους προκειμένου να ξεκινήσει η κίνηση. Το χέρι είναι πάνω από τη μπάλα και η προς τα κάτω ώθηση της μπάλας γίνεται με την παλάμη, αλλά είναι ανεπαρκής. Η παλάμη χαστουκίζει την μπάλα για διαδοχικές αναπηδήσεις. Ο καρπός του χεριού κάμπτεται και εκτείνεται και η παλάμη έρχεται σε επαφή με την μπάλα σε κάθε αναπήδηση. Ο μαθητευόμενος μπορεί και παρακολουθεί τη μπάλα αλλά ο έλεγχος που ασκεί σε αυτή κατά την ντρίμπλα είναι περιορισμένος.

Εικόνα 17. Ντρίμπλα: Στοιχειώδες στάδιο

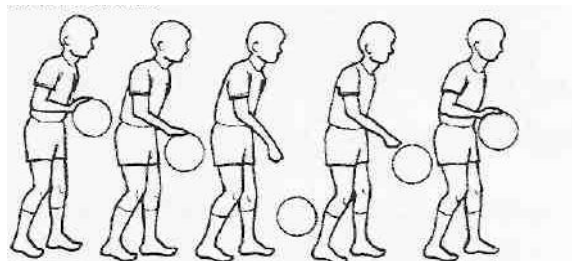


(Gallahue, 2002)

Τέλος, κατά το ώριμο στάδιο(εικόνα 18) εκτέλεσης της εν λόγω δεξιότητας ο ασκούμενος τοποθετεί τα πέλματα σε θέση μικρής διάστασης με το αντίθετο πόδι μπροστά από το χέρι που ντρίμπλάρει. Το σώμα κλίνει ελαφρά προς τα εμπρός, η μπάλα φτάνει στο ύψος της μέσης και μετά ωθείται προς τα έδαφος με τα δάχτυλα και τον καρπό να ακολουθεί την κίνηση μετά την απελευθέρωσή της. Η δύναμη της προς τα κάτω ώθησης

είναι ελεγχόμενη και η επαναλαμβανόμενη κίνηση επαφής και ώθησης ξεκινά από τις άκρες των δαχτύλων. Η οπτική επαφή δεν είναι απαραίτητη και τέλος επιτυγχάνεται η ελεγχόμενη κατευθυνόμενη ντρίμπλα.

Εικόνα 18. Ντρίμπλα: Ωριμο στάδιο



(Gallahue, 2002)

Κατά τη διδασκαλία, τέλος, της συγκεκριμένης δεξιότητας, είναι απαραίτητο να φροντίζουμε, ως δάσκαλοι και δασκάλες Φυσικής Αγωγής να εντοπίζουμε τυχόν αναπτυξιακές δυσκολίες όπως χαστούκισμα της μπάλας αντί για προς τα κάτω ώθηση, αδυναμία αποτελεσματικής παρακολούθησης της μπάλας και ντριμπλαρίσματος και με τα δύο χέρια ή/ και αδυναμία να ντριμπλάρει χωρίς να έχει συνεχή οπτική επαφή με τη μπάλα ή να κινείται ελεύθερα και με καλό έλεγχο του σώματός του, ενώ ντριμπλάρει (Gallahue, 2002). Αυτές οι αναπτυξιακές δυσκολίες πρέπει να αντιμετωπιστούν με ένα τροποποιημένο, αναλόγως των αναγκών πρόγραμμα διδασκαλίας.

2.5.2.6. Το χτύπημα αντικειμένου

Πρόκειται για μια ιδιαίτερα πολύμορφη βασική αδρή δεξιότητα χειρισμού αντικειμένου, καθώς η εκτέλεσή της είναι δυνατό να λάβει χώρα σε πολλά διαφορετικά επίπεδα, ενόργανα ή ανόργανα και με μια μεγάλη ποικιλία αντικειμένων. Το χτύπημα μπορεί να περιλαμβάνει την επαφή με ένα στατικό ή κινούμενο αντικείμενο (Gallahue, 2002). Δύο είναι τα βασικά μοντέλα χτυπήματος: το κατακόρυφο και το οριζόντιο. Το πρώτο χρησιμοποιείται στο γκολφ, στο τένις, στην πετοσφαίριση, στη χειροσφαίριση, στο μπάσκετ και στις ρακέτες, ενώ το δεύτερο στο μπίτζμπολ και στο τένις. Στην παρούσα έρευνα μας απασχολεί αυτό το δεύτερο μοντέλο χτυπήματος.

Η δεξιότητα του χτυπήματος ενός αντικειμένου, σε όλες τις μορφές και εκφάνσεις της, διέπεται από ορισμένες βασικές αρχές της μηχανικής της κίνησης, οι οποίες, σύμφωνα με τη σχετική υπάρχουσα βιβλιογραφία (Gallahue,2002:275) είναι οι ακόλουθες:

(α) το ποσό της ορμής που δημιουργείται είναι ανάλογο του μήκους της προς τα πίσω αιώρησης, του αριθμού των συμμετεχόντων στην κίνηση των μυών και της κατάλληλης διαδοχικής χρήσης τους,

(β) το προς χτύπημα αντικείμενο πρέπει να έρθει σε επαφή με το μέσο που θα το χτυπήσει τη στιγμή της μέγιστης ταχύτητας που επιτυγχάνεται από την αιώρηση,

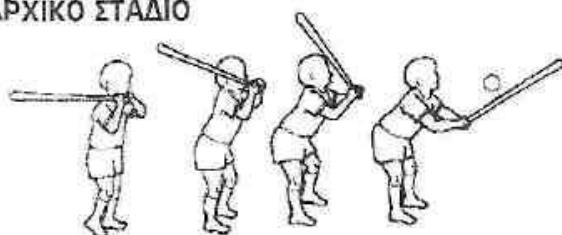
(γ) το μέσο που θα χτυπήσει το αντικείμενο πρέπει να ακολουθήσει την προς το στόχο κίνηση και να έρθει σε επαφή με αυτό σε ορθή γωνία και

(δ) αν χρησιμοποιηθεί όργανο για το χτύπημα του αντικειμένου, τότε αυτό θα πρέπει να κρατιέται έξω και μακριά από το σώμα προς επίτευξη της μέγιστης ορμής.

Τελειώνοντας την παρούσα ενότητα θεωρούμε απαραίτητη την παράθεση της αναπτυξιακής ακολουθίας για το χτύπημα (Gallahue, 2002). Στο αρχικό στάδιο εκμάθησης (εικόνα 19), της δεξιότητας η κίνηση βαίνει από πίσω προς τα εμπρός. Τα πόδια είναι στατικά, ο κορμός βλέπει προς την κατεύθυνση της τροχιάς της μπάλας, οι αγκώνες βρίσκονται σε πολύ μεγάλη κάμψη και δεν παρατηρείται καμία περιστροφή κορμού. Η δύναμη προέρχεται από την έκταση των αρθρώσεων που κάμπτονται.

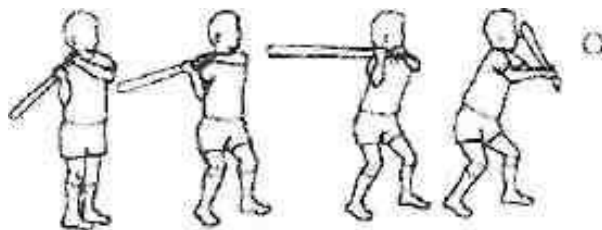
Εικόνα 19. Οριζόντιο κτύπημα: Αρχικό στάδιο

ΑΡΧΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ



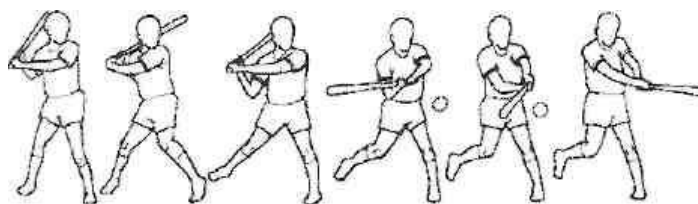
(Gallahue, 2002)

Προχωρώντας ο ασκούμενος στο επόμενο στάδιο, το στοιχειώδες (εικόνα 20), εκτελεί την κίνηση με τον κορμό να στρέφεται πλάγια προς την κατεύθυνση της τροχιάς της μπάλας και το βάρος να μετατοπίζεται στο μπροστινό πόδι πριν την επαφή με τη μπάλα. Η περιστροφή κορμού και ισχίων είναι συνδυασμένοι και οι αγκώνες εξακολουθούν να βρίσκονται σε μεγάλη κάμψη, όπως και στο προηγούμενο στάδιο. Σε αυτό το στάδιο όμως η δύναμη προέρχεται όχι πλέον από την έκταση των καμπτόμενων αρθρώσεων, όπως στο προηγούμενο στάδιο, αλλά από τη δύναμη των καμπτόμενων αρθρώσεων. Τέλος, η στροφή του κορμού και η προς τα εμπρός κίνηση είναι σε επικλινές επίπεδο

Εικόνα 20. Οριζόντιο Κτύπημα: Στοιχειώδες στάδιο

(Gallahue, 2002)

Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο εκμάθησης της δεξιότητας(εικόνα 21), η αντίθετη πλευρά του σώματος γυρίζει πλάγια περιμένοντας τη μπάλα, το βάρος πέφτει στο πίσω πόδι και τα ισχία περιστρέφονται. Το βάρος μεταφέρεται στο μπροστινό πόδι, ενώ ακόμη το αντικείμενο κινείται προς το μέρος του μαθητευόμενου. Το χτύπημα φαίνεται ως ένα μακρύ ολόκληρο τόξο. Τέλος, κατά την επαφή με το αντικείμενο το βάρος μεταφέρεται εντελώς στο μπροστινό πόδι.

Εικόνα 21. Οριζόντιο Κτύπημα: Ωριμο στάδιο

(Gallahue, 2002)

Καταλήγοντας, να επισημάνουμε τις αναπτυξιακές δυσκολίες που είναι δυνατό να γίνουν ορατές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Οι δυσκολίες αυτές είναι (α) η αδυναμία παρακολούθησης της μπάλας, περιστροφής της μιας πλευράς του σώματος προς την κατεύθυνση της μπάλας και /ή αδυναμία να βάλει τις κινήσεις με γρήγορη αλληλουχία και συναρμογή, (β) η πραγματοποίηση λάθος λαβής και (γ) η ‘διακεκομμένη’ αιώρηση ή η φτωχή αιώρηση προς τα πίσω.

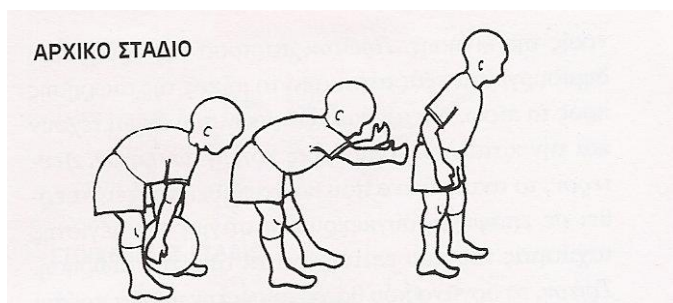
2.5.2.7. Το κύλισμα

Ως «κύλισμα» ορίζουμε τη δεξιότητα εκείνη που περιλαμβάνει «τη μετάδοση δύναμης σε ένα αντικείμενο με τέτοιο τρόπο ώστε να κινηθεί σε μια κατεύθυνση προς τα εμπρός στο έδαφος (Gallahue,2002:272). Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα δε χρησιμοποιείται άμεσα σε βασικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως η ρίψη, η υποδοχή κλπ., εν τούτοις συνιστά βασικό μοντέλο κίνησης σε δραστηριότητες αθλητικού ή ψυχαγωγικού χαρακτήρα.

Πάντως, η αξία της δεξιότητας του κύλισματος είναι μεγάλη, καθώς καθιστά το άτομο ικανό να συμμετέχει σε ποικιλία εκδηλώσεων ως έφηβος/η ή ενήλικας. Παρά το γεγονός αυτό όμως, δεν έχει ως σήμερα γίνει αντικείμενο ευρείας επιστημονικής έρευνας και ως εκ τούτου λίγα στοιχεία είναι γνωστά για την εμφάνισή της στο αναπτυσσόμενο άτομο.

Στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της δεξιότητας (εικόνα 22), το άτομο στέκεται με τα πόδια ανοιχτά δείχνοντας αδυναμία να μεταφέρει στο πίσω πόδι το βάρος του σώματος κατά το αρχικό μέρος της κίνησης, η μπάλα κρατιέται με τις παλάμες αντικριστά έχοντας αδυναμία να τοποθετήσει το χέρι έλεγχου κάτω από την μπάλα. Υπάρχει έντονη κλίση του κορμού με προς τα πίσω, αιώρηση των χεριών και απελευθέρωση της μπάλας πάνω από το επίπεδο της μέσης διατηρώντας συνεχή οπτική επαφή.

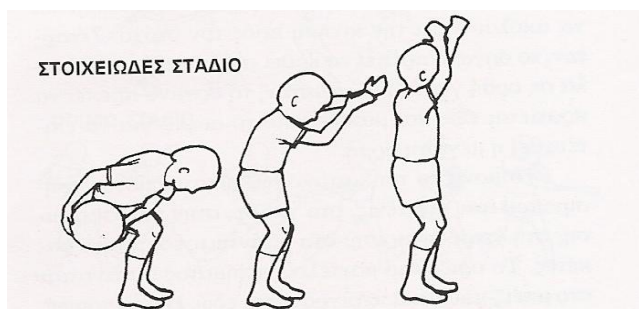
Εικόνα 22. Κύλισμα: Αρχικό στάδιο



(Gallahue, 2002)

Προχωρώντας ο ασκούμενος στο επόμενο στάδιο, το στοιχειώδες (εικόνα 23), εκτελεί την κίνηση με βηματισμό κρατώντας τη μπάλα με το ένα χέρι πάνω και το άλλο από κάτω. Αδυνατεί να απελευθερώσει τη μπάλα με μία κίνηση πραγματικής αιώρησης, με περιορισμένη συνέχεια της κίνησης μετά την απελευθέρωση της μπάλας καταλήγοντας έτσι σε ένα αδύναμο κύλισμα. Παρατηρείται περιορισμένη κάμψη του γονάτου με αδυναμία συντήρησης του βλέμματος στο στόχο, ενώ τελικά η μπάλα απελευθερώνεται στο επίπεδο γονάτου – μέσης.

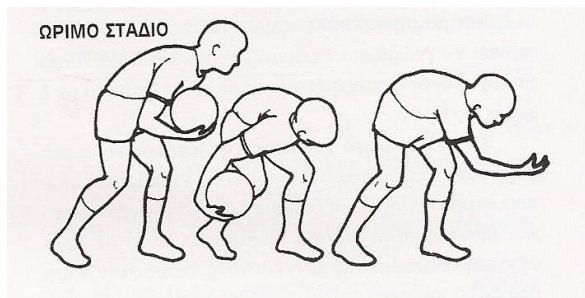
Εικόνα 23. Κύλισμα: Στοιχειώδες στάδιο



(Gallahue, 2002)

Τέλος, κατά το ώριμο στάδιο εκτέλεσης της εν λόγω δεξιότητας (εικόνα 24), ο ασκούμενος τοποθετεί το ομώνυμο πόδι με το χέρι που κρατά την μπάλα πίσω, σε μια στάση με βηματισμό. Παρατηρείται ελαφρά περιστροφή του ισχίου με κλίση προς τα εμπρός και έντονη κάμψη του γονάτου. Κατά τη φάση της αιώρησης της μπάλας προς τα εμπρός υπάρχει ομαλή μεταφορά βάρους από το πίσω πόδι στο εμπρός και απελευθερώνει την μπάλα στο επίπεδο του γονάτου ή και πιο κάτω διατηρώντας το βλέμμα στο στόχο σε όλη τη διάρκεια της κίνησης.

Εικόνα 24. Κύλισμα: Ώριμο στάδιο



(Gallahue, 2002)

2.6. Μουσική / Μουσική ακρόαση και βασικές δεξιότητες κίνησης

2.6.1. Ορισμός και έννοια της Μουσικής

Η μουσική βασίζεται στους ήχους. Για να γίνουν όμως οι ήχοι μουσική πρέπει να συνταιριαστούν με κάποιο τρόπο, να μπουν σε μια λογική τάξη και οργάνωση. Η μουσική, λοιπόν, είναι οργανωμένοι, μέσα στο χώρο και το χρόνο, ήχοι (Γρηγορίου, 1994) και η τέχνη του συνδυασμού των διαφόρων ήχων μεταξύ τους (Ηλιάδης, 1979). Ο άνθρωπος οργανώνει αυτούς τους ήχους, δημιουργώντας μουσική, σε μια προσπάθεια να εκφραστεί και να επικοινωνήσει. Όταν ένας άνθρωπος παίζει μουσική κοινωνεί στον ακροατή συναισθήματα, ο οποίος τα καταλαβαίνει και αντιδρά αναλόγως. Με άλλα λόγια, η μουσική είναι μια μορφή τέχνης που χρησιμεύει σε επικοινωνία διαχρονική και οικουμενική και ως τέτοια έχει μια δυσκολία ως προς τη διατύπωση ενός ακριβούς ορισμού της. Όμως, είναι απαραίτητο να καταβληθεί μια προσπάθεια ορισμού του φαινομένου προκειμένου να οριοθετηθεί εννοιολογικά το υπό εξέταση αντικείμενο και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική η πραγμάτευσή του.

Από άποψη ετυμολογίας, ο όρος «Μουσική» προέρχεται από τη δωρική ρίζα «μω» η οποία σημαίνει «ζητώ να μάθω» και από την οποία προέρχονται και οι όροι «μυστήριο», «μύστης», «μύηση» (Λιάβας, 2005). Ο όρος «Μουσική» παραπέμπει στις εννέα Μούσες της αρχαιότητας, υποδηλώνοντας τη θεία προέλευσή του. Πράγματι, στον Πλάτωνα⁷ αναφέρεται ότι οι θεοί, βλέποντας τους πόνους και τα βάσανα των ανθρώπων, τους προσέφεραν, ως μέσο ψυχικής ανάτασης, τις εορτές και ως συνεορταστές τις Μούσες- από τις οποίες προήλθε η Μουσική- το θεό Απόλλωνα- ως προστάτη της Μουσικής- και το θεό Διόνυσο- ως θιασώτη της.

Υπό αυτό το πρίσμα, η Μουσική περιελάμβανε όλες εκείνες τις τέχνες που τελούσαν υπό την προστασία των Μουσών. Στην αρχαία Ελλάδα, τουλάχιστον ως τον 4^ο αι. π.Χ., υπό τον όρο «Μουσική» εννοούνταν η Ποίηση- έμμετρος λόγος-, το Μέλος- ήχος- και ο Χορός-κίνηση- ως αδιάσπαστη ενότητα τεχνών και όχι η θεωρία της μουσικής, η οποία ήταν αντικείμενο ξεχωριστού κλάδου, αυτού της Αρμονικής (Wikipedia, 2011). Ο Χορός, με τη σειρά του, περιελάμβανε την επαναλαμβανόμενη, ρυθμική, κίνηση οποιουδήποτε μέλους του σώματος-χεριών, ποδιών, κεφαλιού, ματιών- ή και ολόκληρου του σώματος. Τέλος, βασικό στοιχείο της Μουσικής στην αρχαία Ελλάδα ήταν η μίμηση.

⁷ Πλάτωνος, Νόμοι, 653c-d,665a

Ευθύς εξ αρχής, λοιπόν, γίνεται φανερή μία σύνδεση και μία διάκριση. Μια οντολογική σύνδεση μεταξύ μουσικής και κίνησης και μια διάκριση μεταξύ της πράξης και της θεωρίας της μουσικής. Τη σύνδεση, λόγω της κομβικής σχέσης της με τη φύση και το σκοπό της παρούσας μελέτης, θα την εξετάσουμε αναλυτικά σε επόμενο σημείο της. Ως προς τη διάκριση όμως πρέπει να πούμε ότι στο πέρασμα των αιώνων και στο πλαίσιο του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού όχι μόνο υιοθετήθηκε, αλλά και αναπτύχθηκε και μετασχηματίστηκε. Έτσι, σήμερα κάνουμε λόγο για διάκριση μεταξύ της τέχνης της μουσικής και της επιστήμης της μουσικής. Υπό τον όρο «Τέχνη της Μουσικής» εννοούμε την τέχνη εκείνη «που βασίζεται στην οργάνωση ήχων με σκοπό τη σύνθεση, εκτέλεση ή/και ακρόαση (λήψη) ενός μουσικού οργάνου» (Wikipedia, 2011:1). Ως «Επιστήμη», από την άλλη μεριά, η Μουσική είναι «η επιστήμη που επικεντρώνεται σε θέματα συνδεόμενα με την παραγωγή, οργάνωση και λήψη ήχων» (Wikipedia, 2011:1). Υπάρχει όμως και μια τρίτη διάσταση της έννοιας της Μουσικής σύμφωνα με την οποία μουσική είναι «το σύνολο των ήχων από το οποίο απαρτίζεται ένα μουσικό κομμάτι» (Wikipedia, 2011:1).

Λαμβάνοντας υπόψη μας όλα τα προαναφερθέντα αλλά και τη φύση του αντικειμένου του παρόντος πονήματος θα καταλήξουμε να εστιάσουμε στη Μουσική ως Τέχνη και μάλιστα μια Τέχνη που έχει τη δύναμη να βοηθήσει τον άνθρωπο να εκφράσει, μέσω του ήχου και της κίνησης, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Επομένως, είναι κάτι περισσότερο από ένα «απλό γνωστικό αντικείμενο» (Χαραλάμπους, 2004:18), πολύ πιο σύνθετο και πολύ πιο πολύπλοκο.

2.6.2. *Εξέλιξη της μουσικής στο χώρο και το χρόνο*

Η Μουσική συνιστά ένα πανάρχαιο φαινόμενο· γεννιέται μαζί με τον άνθρωπο και εξελίσσεται μαζί του (Μέλφου, χχ.). Ως εκ τούτου, η μουσική έχει μια μακραίωνη ιστορία, την οποία μόνο εν περιλήψει θα παρουσιάσουμε προκειμένου να γίνει κατανοητή η ιστορία των μουσικών έργων που θα χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας. Η ιστορία της μουσικής μπορεί να διακριθεί σε πέντε βασικές περιόδους και καθεμία από αυτές σε υποπεριόδους (Μέλφου, χχ.; Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2008; Poultney, 1991; Yadkin, 1989):

(1) Περίοδος της Μονοφωνίας (από τη εμφάνιση της μουσικής ως τον 9^ο μ.Χ. αι.). Πρόκειται για τη μεγαλύτερη χρονικά περίοδο της ιστορίας της μουσικής. Στο πλαίσιο της η μουσική είναι πάντα σε μία φωνή και τα όργανα

παίζουν την ίδια μελωδία με το τραγούδι. Η περίοδος αυτή διαιρείται σε τρεις υποπεριόδους:

(α) Εποχή του Λίθου (γέννηση μουσικής- 9^ο π.Χ. αι.): Εδώ κάνουμε λόγο για την αρχαιότατη ανατολική και ελληνική μουσική. Η μουσική χρησιμοποιείται για θρησκευτικούς λόγους και τα μουσικά όργανα είναι κυρίως αυλοί.

(β) Μουσική στην αρχαία Ελλάδα (9^ο π.Χ. αι.- 2^ο π.Χ. αι.): Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η μουσική- μονοφωνική πάντα στο είδος της- γίνεται ελεύθερη τέχνη. Μπαίνει στο θέατρο, αλλά και στη σφαίρα της ιδιωτικής ζωής, ενώ χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο. Μουσική και λόγος στην αρχαία Ελλάδα ταυτίζονται. Αναπτύσσονται αυτή την εποχή πολλοί τύποι τραγουδιού- θρήνος, Παιάνας, Διθύραμβος, επινίκια ή βακχικά άσματα κλπ. Για τους Ρωμαίους, την ίδια περίοδο, η μουσική είναι κυρίως μέσο ψυχαγωγίας.

(γ) Νεότερη μουσική (2^ο π.Χ. αι.- 9^ο μ.Χ. αι.): Στο εξελικτικό αυτό στάδιο της η μουσική επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη χριστιανική θρησκεία. Αρχίζουν να δημιουργούνται ύμνοι και αυτή η δημιουργία συνιστά μια ριζική αλλαγή καθώς η μουσική χρησιμοποιείται πλέον αποκλειστικά για θρησκευτικούς σκοπούς και παρατηρείται απουσία μουσικών οργάνων. Το μουσικό ύφος της περιόδου είναι λιτό και αυστηρό. Η μουσική είναι ενιαία αρχικά, αλλά αργότερα, υπό την επήρεια των πολιτικών εξελίξεων, δημιουργούνται δύο ρεύματα- το Ανατολικό και το Δυτικό. Στο πρώτο έχουμε τη βυζαντινή μουσική και στο δεύτερο το Αμβροσιανό και Γρηγοριανό μέλος.

(2) Μεσαιωνική περίοδος (9^ο -11^ο μ.Χ. αι.): Ο 9^ο αιώνας συνιστά ορόσημο για την εξέλιξη της μουσικής τέχνης, καθώς υπό την επίδραση τοπικών στοιχείων της ρωμαϊκής λαϊκής μουσικής, προστίθενται στο Γρηγοριανό μέλος χορωδίες που ονομάζονται «A Capella» (Μέλφου, χχ.:57) - χωρίς όργανα- και ανοίγει ο δρόμος για την ανάπτυξη της πολυφωνικής μουσικής αρχικά και του λαϊκού τραγουδιού αργότερα. Κατά τον 11^ο αι. κάνουν τη εμφάνισή τους οι ποιητές-μουσικοί και ακμάζουν ιδιαίτερα κατά τον 13^ο- 14^ο αι. Εκτελούν μονοφωνικά τραγούδια με συνοδεία μουσικών οργάνων. Την ίδια εποχή αναπτύσσεται το Λειτουργικό Δράμα- η βάση του Ορατόριου και της Όπερας που θα αναπτυχθούν αργότερα- η μουσική σημειογραφία και η κλίμακα.

(3) Περίοδος της Πολυφωνίας (11^{ος}-16^{ος} αι.): Την εποχή αυτή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται το τραγούδι και ιδιαίτερα η Φωνητική Μουσική, ενώ τα μουσικά όργανα βρίσκονται σε δευτερεύουσα θέση. Διαιρείται σε 3 υποπεριόδους:

(α) Αρχαία τέχνη (11^{ος}-12^{ος} αι.)

(β) Νέα τέχνη (12^{ος}- 15^{ος} αι.)

(γ) Αναγέννηση (16^{ος} αι.): Η περίοδος αυτή ονομάζεται «χρυσός αιώνας» της πολυφωνίας (Μέλφου, χχ.:64) και χαρακτηρίζεται από μια ριζοσπαστική καινοτομία- το μουσικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο μουσικό όργανο και καταργείται η μονόπλευρη σύνθεση του τραγουδιού.

(4) Περίοδος της Αναγέννησης (τέλη 16^{ου}- 17^{ος} αι.): Την περίοδο αυτή έχουμε αρκετές νέες εξελίξεις και την εμφάνιση του ρυθμού «Μπαρόκ» που αρχίζει να αναπτύσσεται στη μουσική στα τέλη του 16^{ου} αι., όπως και στις άλλες τέχνες- Λογοτεχνία, Αρχιτεκτονική κλπ.- στηριγμένος στους νόμους και τους κανόνες της Αρμονικής. Η μουσική απομακρύνεται από το πολυφωνικό στυλ και παρουσιάζονται ομόφωνες μουσικές συνθέσεις όπου η μία φωνή ξεχωρίζει και οι άλλες έχουν συνοδευτικό ρόλο. Αντί για φθόγγους έχουμε μουσικές συλλαβές που συνδυάζονται για να δημιουργήσουν μοτίβα – μουσικές φράσεις δηλαδή- που με τη σειρά τους συνδυάζονται για να δημιουργήσουν μουσικά θέματα – δηλαδή μια πλήρη μουσική σκέψη. Επίσης, αυτή την εποχή αναπτύσσεται νέο τονικό σύστημα – Μείζονες και Ελάσσονες Κλίμακες- και η Όπερα που αυτή την εποχή βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση από το ιταλικό στυλ, το Ορατόριο και η Καντάτα. Ως αποτέλεσμα αυτών των μεγάλων αυτών φωνητικών δημιουργιών και εξελίξεων αναπτύσσεται και η οργανική μουσική, η (Συμφωνική) Σουίτα και η Φούγκα. Στον τεχνικό τομέα, από το άλλο μέρος, έχουμε την περίοδο αυτή την τελειοποίηση του πιάνου και του εκκλησιαστικού οργάνου. Σημαντικοί συνθέτες⁸ της εποχής είναι :

(α) Γεώργιος-Φρειδερίκος Χαίντελ (1685-1759): Δημιουργός της θρησκευτικής μουσικής στην Αγγλία. Γράφει κυρίως Όπερα και Ορατόριο.

(β) Ιωάννης-Σεβαστιανός Μπαχ (1685-1750): Δημιουργός της θρησκευτικής μουσικής στη Γερμανία. Γράφει όλα τα είδη μουσικής της εποχής εκτός της Όπερας.

⁸ Αναλυτικότερα, ενδεικτικά βιογραφικά στοιχεία των συνθετών κάθε μουσικής περιόδου βρίσκονται στο Παράρτημα.

(γ) Antonio Vivaldi (1678-1741): Από τους στυλοβάτες της Δυτικής Μουσικής. Έτεινε γενικά προς το ομόφωνο ύφος και το χρησιμοποιούσε στα έργα του με μεγάλη επιτυχία.

(5) Κλασική Εποχή: Ο κλασικισμός είναι η απόλυτα καθαρή μουσική, είναι διαυγής, εκφράζεται απλά, λιτά και καθαρά καθώς δεν υπάρχουν υπερβολές και χρησιμοποιεί σωστές και μετρημένες αναλογίες. Πρωτεύοντα ρόλο έχει ο συνθέτης και όχι ο εκτελεστής(σολίστας) του έργου. Την εποχή αυτή κυριαρχεί ο ρυθμός «Ροκοκό». Με την επικράτηση αυτού του ρυθμού, η μουσική γίνεται χαριτωμένη και ανάλαφρη, ενώ την ίδια στιγμή αναπτύσσεται η χαρακτηριστική φόρμα του κλασικισμού που είναι η Σονάτα. Την εποχή αυτή έχουμε μεγάλους συνθέτες όπως είναι:

(α) Ιωσήφ Χάυδν (1732-1809): Έγραψε κυρίως Κουαρτέτα και Ορατόρια.

(β) Βόλφγκανγκ-Αμαντέους Μότσαρτ (1756-1791): Χαρισματική προσωπικότητα. Έγραψε κυρίως Όπερα και ενόργανη μουσική σύνθεση.

(6) Περίοδος του Ρομαντισμού: Ο ρομαντισμός συνιστά πνευματικό κίνημα του 19^{ου} αιώνα. Οι μουσικές συνθέσεις αυτής της εποχής ανήκουν στην λεγόμενη προγραμματική μουσική, διότι γράφονται πάντοτε βάσει ενός προγράμματος. Οι συνθέτες μέσα από τη μουσική τους προσπαθούν να αντιγράψουν τη φύση και με το συνδυασμό διαφόρων οργάνων να περιγράψουν από το θρόισμα των φύλλων και το κελάρυσμα των νερών μέχρι το τιτίβισμα των πουλιών και το σπάσιμο των κλαριών. Στην περίοδο του ρομαντισμού πρωτεύοντα ρόλο παίζει ο σολίστας και όχι ο συνθέτης. Ο σολίστας προσπαθεί με κάθε τρόπο να επιδείξει την άρτια τεχνική του και την μοναδική του έκφραση. Η μουσική εξυπηρετεί τις δεξιότητες των καλλιτεχνών και γίνεται φλύαρη και διακοσμητική. Ο Ρομαντισμός χωρίζεται σε δύο υποπεριόδους:

(α) Το πρώτο στάδιο συνεχίζει την παράδοση του Μπετόβεν με κυρίαρχους συνθέτες τους:

(i) Καρλ Μαρία φον Βέμπερ (1786-1826):

(ii) Φραντς Σούμπερτ (1797-1828):

(iii) Ρόμπερτ Σούμαν (1810-1856)

(β) Στο δεύτερο στάδιο του Ρομαντισμού κυριαρχούν οι συνθέσεις των:

(i) Φρειδερίκου Σοπέν (1810- 1849):

(ii) Φραντς Λίστ (1811-1866):

(iii) Ιωσήφ Βέρντι (1813-1901):

(iv) Ρίχαρντ Βάγκνερ (1813-1882):

2.6.3. Βασικά δομικά στοιχεία της μουσικής

Η μουσική συνιστά μια γλώσσα, και μάλιστα μια διεθνή γλώσσα (Ηλιάδης, 1979) όπως αναφέραμε πιο πάνω. Η γλώσσα αυτή, όπως και κάθε άλλη, έχει ο δικό της «αλφάβητο» (Ηλιάδης, 1979), όπως άλλωστε και η κίνηση έχει το δικό της «αλφάβητο», για το οποίο έχουμε ήδη μιλήσει. Το μουσικό «αλφάβητο» συνίσταται σε επτά βασικούς μουσικούς ήχους, που ονομάζονται «μουσικοί φθόγγοι» (Ηλιάδης, 1979). Τα σημεία που χρησιμοποιούμε για να γράψουμε αυτούς τους μουσικούς φθόγγους λέγονται «νότες». Η θέση που αυτές οι νότες καταλαμβάνουν στο πεντάγραμμο καθορίζουν το ύψος- την οξύτητα- του παραγόμενου ήχου σε συνδυασμό με το κλειδί της μουσικής που κάθε φορά επιλέγεται (Ηλιάδης, 1979). Άλλα πρωτογενή χαρακτηριστικά του ήχου, εκτός του ύψους, είναι η διάρκεια, η ένταση, η χροιά, η καθαρότητα (Χατζηδημητρίου, 1991). Η επιλογή του επιθυμητού κάθε φορά τονικού ύψους κάθε ήχου υποβοηθείται από τη μουσική κλίμακα (Ηλιάδης, 1979).

Δύο άλλα βασικά δομικά στοιχεία της μουσικής είναι ο ρυθμός- δηλαδή η σειρά που έχουν τα φθογγόσημα χωρίς τη μελωδία- και η μελωδία, η οποία είναι η διαφορετική οξύτητα των φθόγγων (Χατζηδημητρίου, 1991; Regner, 1988; Ηλιάδης, 1979). Ως μουσικός όρος ο ρυθμός αφορά στη διευθέτηση του χρόνου, αφού «διακρίνεται από τη διαφορετική χρονική διαίρεση ή/ και τον τονισμό στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης φόρμας» (Martin & Ellermann, 2001:52). Ο χρόνος στη μουσική περιλαμβάνει:

(α) το μέτρο: το μουσικό μέτρο είναι εκείνο το σχήμα που το ανθρώπινο μυαλό αναγνωρίζει όταν αντιλαμβάνεται τη σταθερή και ισόχρονη επανάληψη των ήχων μέσα στο χρόνο. Υπάρχουν αρκετά μουσικά μέτρα (Ηλιάδης, 1979), όπως για παράδειγμα, 2/4, 3/4, 4/4/ κλπ. Η μουσική που διέπεται από μέτρο λέγεται μετρική σε αντίθεση με εκείνη που βασίζεται στο ρυθμό και λέγεται ρυθμική.

(β) το τέμπο: συνδέεται στενά με το μέτρο και συνιστά καθοριστικό στοιχείο για την κίνηση, αφού η οποιαδήποτε κίνηση γίνεται βάσει του τέμπο και της αλλαγής του. Ως στοιχείο της μουσικής το τέμπο καθορίζει την ταχύτητα της μουσικής εκτέλεσης, καθορίζει δηλαδή την ποιότητα της κίνησης. Το τέμπο μπορεί να είναι γρήγορο (*allegro*), αργό και ήρεμο (*adagio*) ή επιβραδυνόμενο (*ritardanto*) (Ηλιάδης, 1979).

(γ) το ρυθμό: το στοιχείο αυτό θα το εξετάσουμε αμέσως πιο κάτω αναλυτικότερα διότι αποτελεί έναν από τους κύριους συνδετικούς κρίκους μεταξύ μουσικής και κίνησης.

2.6.4. Ο ρυθμός ως βασικό στοιχείο της μουσικής και της κίνησης

Ένα από τα βασικά πρωτογενή στοιχεία της μουσικής, όπως είπαμε, είναι ο ρυθμός (Χαραλάμπους, 2004; Regner, 1988; Ηλιάδης, 1979). Ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «ρέω» (Μπαμπινιώτης, 2002; Ματέυ, 1986) και σημαίνει (α) την εναλλαγή των κινήσεων με ορισμένη τάξη και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, (β) την περιοδική κίνηση των φυσικών φαινομένων, (γ) την κανονικότητα και την τάξη, (δ) την ταχύτητα ανάπτυξης ή εξέλιξης ενός φαινομένου ή μιας κατάστασης και (ε) την έμμετρη διάταξη των μουσικών αξιών (Μπαμπινιώτης, 2002). Επομένως, ο ρυθμός ενέχει δύο βασικά χαρακτηριστικά, της συνεχόμενης κίνησης- της ροής- και της περιοδικότητας (Ματέυ, 1986).

Όμως και ένα από τα βασικά στοιχεία της ίδιας της ζωής είναι ο ρυθμός (Χαραλάμπους, 2004)- οι ορμόνες του ανθρώπινου σώματος παράγονται εντός ενός καθορισμένου προτύπου ρυθμού ανά εικοσιτετράωρο, ο ρυθμός της καρδιάς και η κυκλοφορία του αίματος συντελούνται με ένα συγκεκριμένο ρυθμό που είναι σταθερός ανά οργανισμό (Shaboutin, 2005). Η ύπαρξη ρυθμού παρατηρείται σε κάθε έμβιο και έμφυχο όν (Shaboutin, 2005; Χαραλάμπους, 2004).

Επίσης, ο ρυθμός αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο και της κίνησης (Τσαπακίδου & Ζαχοπούλου, 2001), κάτι το οποίο γίνεται φανερό και από το γεγονός ότι το σύνολο αθλητικών δραστηριοτήτων ενέχουν ρυθμικά στοιχεία (Martin & Ellerman, 2001). Ίσως γι αυτό είναι τόσο μεγάλος και τόσο μόνιμος ο σύνδεσμος της μουσικής με την ανθρώπινη ύπαρξη και κίνηση και μάλιστα διαχρονικά και σε παγκόσμιο επίπεδο (Hosethbach, 2001).

Με τον όρο «ρυθμός» εννοούμε ό,τι αφορά στη σχετική με το χρόνο πλευρά της μουσικής, δηλαδή χτύπους, τονισμούς, μέτρο κλπ. Επομένως μπορούμε να τον θεωρήσουμε ότι υποδηλώνει τις «διαδοχές των διαρκειών των ήχων και των παύσεων μέσα στο χρόνο σε συνδυασμό με κάποια στοιχεία έμφασης (θέση-ισχυρά μέρη) και κάποια στοιχεία χαλάρωσης (άρση-ασθενή μέρη)» (Πολυμενοπούλου και συν., 2008:19). Ο ρυθμός φαίνεται να αποτελεί ένα κομβικό στοιχείο σύνδεσης της μουσικής και της κίνησης. (Gallahue, 2002; Martin & Ellerman, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ο ρυθμός καθορίζει το είδος της μουσικής και συνακόλουθα και το στυλ της κίνησης (Πολυμενοπούλου, 2008) ή για να το θέσουμε αλλιώς «η κίνηση είναι ρυθμός στο χωρο-χρόνο» (Χαραλάμπους, 2004:114). Η ρυθμική δομή στη μουσική, δηλαδή, συνδέεται με τη ρυθμική δομή στην κίνηση (Χαραλάμπους, 2004) μάλιστα, «η ρυθμική δομή της κίνησης συμβάλει σημαντικά στην αισθητική της αξία» (Τυροβολά Κ. Β. (2007). Επίμετρο. Στο (Adshead, Hodgens, Briginshaw, & Huxley, 2007).

Για το λόγο αυτό, η μουσική υποβοηθά την εκμάθηση όλων των ειδών κίνησης (Gallahue, 2002), ενώ και η κίνηση με τη σειρά της συνεισφέρει στην έκφραση της μουσικής. Κίνηση και μουσική, λοιπόν, βρίσκονται σε μια συνεχή ανατροφοδότηση και η ταχύτητα ή/ και η έντασή τους συνιστούν «αποτέλεσμα της ψυχικής κατάστασης του παιδιού τη συγκεκριμένη στιγμή» (Χαραλάμπους, 2004:106).

Εκτός όμως από συστατικό στοιχείο της μουσικής, ο ρυθμός θεωρείται και μια βασική συναρμοστική ικανότητα που αρχικά ρυθμίζεται από το κατώτερο τμήμα του εγκεφάλου, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη ρύθμιση των κατώτερων λειτουργιών (Haskel, 1993) και συμβάλλει τόσο στη μουσική όσο και στην κινητική μάθηση και απόδοση (Παυλίδου, Μερτζανίδου & Ζήση, 2009). Η ρυθμική ικανότητα ενός παιδιού αρχίζει να αναπτύσσεται σε ηλικία 4-7 ετών (Martin, 1988; Μπακατσή, 2008), καθώς αντιδρά ελεύθερα σε διάφορα απλά ρυθμικά μοτίβα (Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos & Ellinoudis, 2001). Υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που καταδεικνύουν ότι η ρυθμική ικανότητα των παιδιών είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης περισσότερο (Gilbert, 1980; Groves, 1969; McDowell, 1974; Serafine, 1975), αλλά και ευρήματα που δείχνουν ότι η ρυθμική ικανότητα είναι περισσότερο αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Burnelt, 1983; High, 1987; Moore, 1984; Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos, & Ellinoudis, 2001; Weikart, 1989).

2.6.5. Είδη της μουσικής και η επίδρασή τους στην ανθρώπινη ύπαρξη

Αναφέρθηκε στην αρχή της παρούσας ενότητας ότι η επίδραση της μουσικής, γενικά, και της μουσικής ακρόασης, ειδικότερα, στην ψυχή του παιδιού στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συχνότητα, την ένταση αλλά και το ηχόχρωμα του ήχου (Χαραλάμπους, 2004). Συγκεκριμένα, ήχοι πολύ υψηλής έντασης και συχνότητας, ήχοι υψίσυχοι και ήχοι χαμηλής συχνότητας ασκούν αρνητική επίδραση- νευρικότητα, άγχος, αδυναμία συγκέντρωσης, απώλεια ακοής οι πρώτοι, μείωση της φαντασίας, της μνήμης και της σκέψης οι δεύτεροι και μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης οι τρίτοι, όπως αναφέρει ο (Shaboutin, 2005) βασιζόμενος σε θέσεις και σκέψεις του Τοματίς. Αντίθετα, οι πιο κατάλληλοι ήχοι για την ανθρώπινη ψυχή και δράση είναι αυτοί που διακρίνονται από μια μέση συχνότητα (750-3.000 Hz) και μια μέση ένταση, οι οποίοι διεγείρουν την καρδιακή λειτουργία, την αναπνοή και το συναίσθημα (Shaboutin, 2005). Με βάση τα παραπάνω, είναι αυτονόητο ότι υπάρχουν διάφορα είδη μουσικής (Ηλιάδης, 1979) που διακρίνονται μεταξύ τους, εκτός των άλλων, και με βάση τα παραπάνω στοιχεία. Καθένα

από αυτά ασκεί διαφορετική επίδραση στον άνθρωπο, στην οποία θα αναφερθούμε ακροθιγώς, απλά και μόνο για να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου είδους μουσικής ακρόασης που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα.

Η δυνατή μουσική- ροκ εντ ρόλ, χέβι μέταλ, θρας μέταλ κλπ- βοηθά τον άνθρωπο να εκτονώσει έντονα συναισθήματα, όπως οργή, θυμό κλπ. Ταυτόχρονα, όμως, η συχνή μουσική ακρόασή της δημιουργεί νευρική νευρικότητα, ευαισθησία στο στρες και απώλεια ακοής (Shaboutin, 2005).

Η μουσική τζαζ διακρίνεται από τους ειδικούς (Shaboutin, 2005) σε «θερμή» και «ψυχρή». Το πρώτο είδος της εν λόγω μουσικής προκαλεί γρηγορότερη κυκλοφορία του αίματος, αύξηση του σφυγμού και της έκκρισης ορμονών. Από το άλλο μέρος, η «ψυχρή» τζαζ μειώνει την πίεση του αίματος και μεταφέρει τον εγκέφαλό μας σε μια κατάσταση ηρεμίας. Για το λόγο αυτό θεωρείται κατάλληλη για τη ρύθμιση της δημιουργικής εργασίας και τη λήψη αποφάσεων, αλλά και για την καλλιτεχνική και πνευματική αφύπνιση (Shaboutin, 2005). Και οι δύο αυτές όψεις της τζαζ μουσικής ανεβάζουν τη διάθεση και εμπνέουν, όπως άλλωστε και η μουσική ρέγγε, αλλά και το μπλουζ (Shaboutin, 2005).

Άλλα είδη μουσικής όπως η ρούμπα, η μαράγκα και η μακαρένα, καθώς διακρίνεται από έντονους και γρήγορους ρυθμούς, έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των χτύπων της καρδιάς, του ρυθμού αναπνοής και της διάθεσης για κίνηση (Shaboutin, 2005). Τα ίδια αποτελέσματα αποδίδονται και στη μουσική σάμπα, η οποία όμως έχει ένα ιδιαίζον χαρακτηριστικό που τη διαφοροποιεί από το σύνολο των υπόλοιπων μουσικών ειδών: την ικανότητα να ηρεμεί και να διεγείρει ταυτόχρονα (Shaboutin, 2005).

Η κλασική, τέλος, μουσική έχει ίσως την πιο πολυδιάστατη επίδραση από όλα τα άλλα είδη μουσικής. Το πολυδιάστατο και πολυποίκιλο της επίδρασής της οφείλεται στην μεγάλη ποικιλία έργων και συνθετών, στην ταυτόχρονη συμμετοχή πολλών και διαφορετικών οργάνων προκειμένου να παραχθεί το μουσικό αποτέλεσμα και στη συνέχεια που διακρίνει την εξέλιξή της. Για παράδειγμα, στο πιάνο από το πλήκτρο της χαμηλότερης κλίμακας προκύπτει ένας ήχος συχνότητας 27,5 Hz, ενώ από το πλήκτρο της πιο υψηλής κλίμακας προκύπτει ήχος 4.186 Hz (Shaboutin, 2005). Μπορούμε να φανταστούμε την ευρύτητα των επιδράσεων που μπορεί να ασκήσει ο συνδυασμός των κλιμάκων αλλά και των οργάνων στο ανθρώπινο αυτί, άρα και στο ανθρώπινο νου και συναίσθημα.

Επίσης, η κλασική μουσική διακρίνεται σε διάφορες περιόδους. Τα έργα κάθε περιόδου ασκούν διαφορετική επίδραση στον άνθρωπο. Η μουσική μπαρόκ (Μπαχ,

Χέντελ, Βιβάλντι κλπ.) έχει ως συστατικό της στοιχείο ένα ρυθμό αποτελούμενο από 60 περίπου χτύπους (beats) ανά λεπτό. Έχει αποδειχθεί ότι, λόγω της ως άνω ηχητικής συχνότητας, μπορεί να στρέψει τη συνείδηση του ανθρώπου από τα κύματα-B – που εκπέμπονται σε ήπια δράση- προς την Α-διαπασών- έντονη δράση (Shaboutin, 2005). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ακρόαση της μουσικής μπαρόκ έχει τη δύναμη να αυξήσει την αίσθηση της τάξης και την ένταση της προσοχής. Έτσι, γίνεται κατάλληλη για ακρόαση εν ώρα εργασίας ή ακαδημαϊκής προσπάθειας. Από την άλλη πλευρά, η μουσική της κλασικής περιόδου (Χάιντ, Μότσαρτ κλπ.) διακρίνεται από καθαρότητα και κομψότητα και είναι ικανή για ενεργοποίηση της μνήμης και για τη βελτίωση της αντίληψης του χώρου (Shaboutin, 2005). Είναι γνωστό το “Mozart Effect”. Η μουσική του ρομαντισμού (Σούμπερτ, Τσαϊκόφσκι κλπ) θεωρείται κατάλληλη για εκδήλωση συναισθημάτων και προσωπική έκφραση (Shaboutin, 2005). Ακόμα, η μουσική των ιμπρεσιονιστών (Ντεμπισί, Ραβέλ, Φάβρ κλπ), βασισμένη σε μουσικές εντυπώσεις, προκαλεί ευχάριστες εικόνες. Συνδυαζόμενη δε με γυμναστικές ασκήσεις, για παράδειγμα τεντώματος (stretching), είναι δυνατό να οδηγήσει σε δημιουργικές τάσεις (Shaboutin, 2005).

Από τα προαναφερθέντα, φαίνεται ότι το κάθε είδος μουσικής ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίζεται ασκεί συγκεκριμένη επίδραση σε συγκεκριμένες πτυχές της ψυχοσωματικής ύπαρξης του ανθρώπου⁹. Να σημειώσουμε, καταλήγοντας ότι η μουσική δεν επιδρά σε όλα τα άτομα, και εν προκειμένω σε όλα τα παιδιά, με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ένταση ή διάρκεια (Shaboutin, 2005; Χαραλάμπους, 2004; Regner, 1988). Αντίθετα, η ποιότητα και ποσότητα της επίδρασης εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως η ψυχοσύνθεση και ιδιοσυγκρασία του ατόμου, τα βιώματα και τις εμπειρίες του.

2.6.6. Η επίδραση της μουσικής ακρόασης στο αναπτυσσόμενο άτομο- Θεωρητική και ερευνητική επισκόπηση

Η άποψη και η θέση ότι η μουσική έχει πολλές και ευεργετικές επιδράσεις στην ψυχή και στο σώμα του ανθρώπου, είναι πανάρχαια (Χατζηπαντελή και συν., 2007; Shaboutin, 2005; Χαραλάμπους, 2004), εδώ και τουλάχιστον 3.000 χρόνια (Σαρίδης,

⁹ Περισσότερο συστηματικά και περιεκτικά καταγράφονται οι επιδράσεις αυτές στον πίνακα του υπάρχει στο Παράρτημα 5, της παρούσας εργασίας.

2009). Στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη υπάρχουν σαφείς αναφορές στο ζήτημα της ψυχοσωματικής επίδρασης της μουσικής (Παπαδοπούλου 2008)- «η της μουσικής δύναμις»- η οποία καθίσταται δυνατή λόγω του ότι η μουσική αντιπροσωπεύει «κινήσεις της ψυχής» (Shaboutin, 2005; Στάμου, 2002; Χαραλάμπους, 2004). Έτσι, ανάλογα με το μουσικό όργανο που χρησιμοποιείται για την παραγωγή της, το ρυθμό, το μουσικό τρόπο και τα όμοια η μουσική μπορεί να επενεργήσει είτε στο ήθος των ανθρώπων, χαλιναγωγώντας τα πάθη του, αποκτώντας έτσι μεγάλη παιδαγωγική αξία, είτε στο άλογο μέρος της ψυχής θεραπεύοντας τις διαταραχές του (Παπαδοπούλου 2008). Στην πρώτη περίπτωση η μουσική συνδέεται με τη διδασκαλία, την αγωγή και τη μάθηση και ανήκει στη ‘σφαίρα επιρροής’ του Απόλλωνα- απολλώνια διάσταση της μουσικής- ενώ στη δεύτερη συνδέεται με την κάθαρση της ψυχής και ανήκει περισσότερο στη ‘δικαιοδοσία’ του θεού Διονύσου- διονυσιακή διάσταση της μουσικής (Παπαδοπούλου, 1998). Στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην πρώτη, την απολλώνια/ παιδαγωγική δηλαδή διάσταση της μουσικής τέχνης.

Η μουσική, και στις δύο προαναφερθείσες εκφάνσεις της, υπάρχει σε κάθε ανθρώπινη ύπαρξη « a priori, ως δώρο της φύσης» (Χαραλάμπους, 2004:63) και από την αρχαιότητα είχε διαπιστωθεί εμπειρικά η θετική επίδρασή της ως παιδαγωγικού μέσου, εφόσον επενεργούσε θετικά σε πολλές δεξιότητες του ανθρώπου (Δρίτσας, 2010). Για το λόγο αυτό, η μουσική αποτέλεσε τον κορμό της αθηναϊκής εγκυκλίου παιδείας (Δρίτσας, 2010; Μπάκας, 2005) ως δυνάμενη να χαρίσει αρμονία σε ψυχή και σώμα πλάθοντας συγκροτημένους «καλούς καγαθούς» πολίτες. Επίσης, στη Σπάρτη, ένα από τα σημαντικότερα μουσικά κέντρα του 7^{ου} και 6^{ου} π.Χ. αιώνα, η χορεία ήταν επίσης σημαντικότερο μέρος της αγωγής των νέων και επιπλέον είχε πρωτεύουσα θέση στις συνδεδεμένες με την ενηλικίωση εορτές προς τιμή του Απόλλωνα-για παράδειγμα, Κάρνεα, Υακίνθια κλπ..

Όμως και στη σύγχρονη εποχή γίνεται αποδεκτή, αν και όχι ίσως στο βαθμό που θα έπρεπε, η μεγάλη παιδαγωγική αξία της μουσικής (Αργυρίου, 2005; Καλός, 2005; Μπάκας, 2005). Για το λόγο αυτό, υπάρχει σήμερα ως διακριτός τομέας γνώσης στα σχολεία όλων των χωρών του κόσμου, αν και δεν πρέπει η λειτουργία της να εγκλωβίζεται στα γνωστικά στεγανά- η Μουσική είναι μεν γνώση, αλλά πάνω από όλα είναι έκφραση, τέχνη (Χαραλάμπους, 2004). Στην Ελλάδα, η μουσική διδάσκεται στο σχολικό πλαίσιο ως ξεχωριστό μάθημα για το οποίο υπάρχει συγκεκριμένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για κάθε βαθμίδα. Σύμφωνα με το σχετικό Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΦΕΚ304B/13-03-2003) για τη

διδασκαλία του μαθήματος, τέσσερις είναι οι βασικοί άξονες του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος σε όλες τις σχολικές βαθμίδες: δεξιότητες μουσικής εκτέλεσης, μουσικής δημιουργικότητας, μουσικής αξιολόγησης και μουσικής ακρόασης.

Ακολούθως, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τον πολλαπλό τρόπο με τον οποίο επιδρά η τελευταία αυτή πτυχή της μουσικής στην ψυχοσωματική ύπαρξη του ανθρώπου γενικά και των παιδιών ειδικότερα.

2.6.6.1. Γενικά στοιχεία για τη μουσική ακρόαση

Η μουσική ακρόαση συνιστά, όπως είπαμε πιο πάνω, έναν από τους τέσσερις βασικούς άξονες του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος της μουσικής στο σύγχρονο σχολείο. Η σύγχρονη βιβλιογραφία (Δρίτσας, 2010; Shaboutin, 2005; Χαραλάμπους, 2004) διακρίνει τη μουσική ακρόαση σε δύο είδη, παθητική και ενεργητική. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο ακούει κάποιο μουσικό κομμάτι ενώ βρίσκεται σε αδράνεια. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, την ενεργητική ακρόαση, το άτομο ακούει ένα μουσικό κομμάτι ενώ κάνει κάτι- διαβάζει, ασκείται κλπ. (Χαραλάμπους, 2004, 2009).

Αμφότερα τα είδη της μουσικής ακρόασης έχουν άμεση σχέση τόσο με το σώμα όσο και με την ψυχή και το συναίσθημα (Χαραλάμπους, 2004, 2009). Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζουμε την ενεργητική ακρόαση. Ως εκ τούτου, θα εστιάσουμε την προσοχή μας σε αυτή προσπαθώντας να διερευνήσουμε το είδος και την ποιότητα της επιρροής που ασκεί στον ψυχοσωματικό άνθρωπο.

2.6.6.2. Μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο

Από το σύνολο των Καλών Τεχνών η μουσική είναι από τις λίγες που χρησιμοποιήθηκαν συστηματικά και διαχρονικά ως θεραπευτικό μέσο από τα προϊστορικά ακόμα χρόνια (Shaboutin, 2005). Οι θεραπευτικού χαρακτήρα ιδιότητες της μουσικής έχουν τύχει καθολικής αναγνώρισης (Regner, 1988; Shaboutin, 2005; Χατζηπαντελή και συν., 2007) από το σύνολο σχεδόν των επιστημών- φιλοσοφία, παιδαγωγική, ιατρική κλπ. Η έννοια της δια της μουσικής θεραπείας είναι τόσο παλιά όσο και το φαινόμενο της ίδιας της μουσικής και εδράζεται στην άποψη του Πυθαγόρα ότι η μουσική, ως «επιστήμη της τάξεως» (Ηλιάδης, 1979), έχει τη δύναμη να επαναφέρει την αρμονία στην αναστατωμένη ψυχή αλλά και στο πονεμένο σώμα (Δρίτσας, 2001; Shaboutin, 2005). Στηριζόμενοι στην ως άνω θέση οι αρχαίοι Έλληνες είχαν αναπτύξει μια θεωρία περί του «ήθους» της μουσικής, όπως είδαμε ανωτέρω, σύμφωνα με την οποία οι διάφορες μουσικές κλίμακες,

οι ποικίλοι ρυθμοί, τα διάφορα μουσικά γένη και όργανα προκαλούν και υποβάλλουν στον άνθρωπο συγκεκριμένα συναισθήματα¹⁰ (Χαραλάμπους, 2004). αλλά και συμπεριφορές (Λιάβας, 2005; Shaboutin, 2005), όπως αφέρθηκε ήδη ανωτέρω. Η θεωρία αυτή γίνεται απολύτως δεκτή από τη σύγχρονη, διεθνή και ελληνική, ακαδημαϊκή κοινότητα (Michels, 2001; Shaboutin, 2005; Χαραλάμπους, 2004; Young, 1995).

Η ως άνω θεωρία, λοιπόν, περί του «ήθους» της μουσικής, βρίσκει την καλύτερή της θα λέγαμε εφαρμογή στο μουσικοθεραπευτικό πλαίσιο, καθώς συγκεκριμένα είδη μουσικής χρησιμοποιούνται για τη θεραπεία ή πρόληψη συγκεκριμένων ψυχοκινητικών ή άλλων προβλημάτων (Shaboutin, 2005; Χατζηπαντελή και συν. 2007). Οι επιδράσεις αυτές της μουσικής εδράζονται σε δύο στοιχεία. Το πρώτο είναι η ιδέα ότι η ικανότητα του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στη Μουσική είναι η μόνη ικανότητα που μένει ανεπηρέαστη από τραυματισμό – σωματικό ή ψυχικό- ή αναπηρία (Χαραλάμπους, 2004) και το δεύτερο είναι η «ακουστική αρχή της αντήχησης» (Shaboutin, 2005: 33). Σύμφωνα με την αρχή αυτή, όταν το ανθρώπινο σώμα διαπερνάται από ηχητικά κύματα, χάρη στη μεγάλη ποσότητα υγρού των ιστών του, παρατηρούνται αντιληπτές διακυμάνσεις οι οποίες οφείλονται στη συχνότητα του ήχου και έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση ή αποκατάσταση της υγείας (Shaboutin, 2005). Με άλλα λόγια, οι μουσικοί ήχοι περνούν μέσα από το αυτί στο σύνολο των μερών του σώματος, όπως ακριβώς συμβαίνει και στα στυγκοινωνούντα δοχεία (Χαραλάμπους, 2004) ή για να το θέσουμε με τα λόγια του Michels (2000:5) «το αυτί δεν προορίζεται μόνο για την ακοή, αλλά και για την ενεργοποίηση του εγκεφάλου και του σώματος». Στη μουσικοθεραπεία υπάρχουν δύο τρόποι χρήσης της μουσικής. (Δρίτσας, 2002). Ο πρώτος είναι ο ενεργός (μουσική εκτέλεση) και ο δεύτερος ο παθητικός (μουσική ακρόαση) (Δρίτσας, 2002, 2003, 2009).

Κατά καιρούς έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες που δείχνουν ότι η αντίδραση του ανθρώπου στη μουσική είναι τόσο σωματική όσο και ψυχολογική (Böhmig & Παπανικολάου, 2006). Η αφετηρία της ερευνητικής προσπάθειας επί του θέματος ανάγεται χρονικά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και αφορμή γι αυτή στάθηκε η κλινική παρατήρηση που έγινε σε νοσοκομεία των ΗΠΑ όπου νοσηλεύονταν τραυματίες βετεράνοι του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και σύμφωνα με την οποία σε θαλάμους που υπήρχε ζωντανή μουσική υπήρχε ταχύτερη ανάρρωση των ασθενών (Dileo-Marano, 1991;

¹⁰ Βλέπε. τον σχετικό πίνακα που παρουσιάζει το κάθε είδος μουσικής και την επίδραση που αυτό ασκεί στο συναισθημα και τη δραστηριότητα του ανθρώπου στο Παράρτημα 5.

Δρίτσας, 2002; 2009; Shaboutin, 2005). Έκτοτε, έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες για τη σχέση μεταξύ μουσικής ακρόασης και ιατρικής (Dritsas et al., 2004; Fox, 1991)

Μεγάλο μέρος της σχετικής έρευνας έχει επικεντρωθεί στην επίδραση που ασκεί η μουσική ακρόαση τόσο στην αναπνοή όσο και στην καρδιαγγειακή λειτουργία (Dritsas et al., 2004; Kravitz, 1994) διότι οι συγκεκριμένες παράμετροι θεωρούνται σημαντικές για την πρόληψη ασθενειών (Kravitz, 1994). Μια από τις πρώτες έρευνες είναι εκείνη των Ellis & Brighthouse (1952) και την αναφέρουμε διότι, σε επισκόπηση ερευνών για την επίδραση της μουσικής σε διάφορες παραμέτρους της ανθρώπινης ύπαρξης που έγινε από τον Kravitz (1994), θεωρήθηκε ως η πιο καλοσχεδιασμένη. Διενεργήθηκε σε ενήλικα άτομα και βασικό της εύρημα ήταν ότι παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση του ρυθμού αναπνοής με την έναρξη ακρόασης μουσικής τζαζ και σημαντική μείωσή του με το πέρας της μουσικής. Έκτοτε έχουν γίνει πολλές έρευνες σε τέτοια πλαίσια (Shaboutin, 2005, 2005).

Κατά την τελευταία δεκαετία έχει αρχίσει στη χώρα μας, και πιο συγκεκριμένα στην Α΄ Καρδιολογική Κλινική του Ωνασείου Καρδιοχειρουργικού Κέντρου, να πραγματοποιείται συστηματική μελέτη των επιδράσεων της μουσικής ακρόασης σε ασθενείς που νοσηλεύονται στην στεφανιαία μονάδα και την καρδιοχειρουργική μονάδα εντατικής θεραπείας (Δρίτσας, 2007). Οι ασθενείς εκτίθενται σε ακρόαση χαλαρωτικής και ήπιας μουσικής, συμπληρώνουν πριν και μετά την ακρόαση ψυχομετρικό ερωτηματολόγιο βαθμολόγησης του στρες και υποβάλλονται σε αναίμακτες αιμοδυναμικές μετρήσεις. Αποτέλεσμα αυτών των μελετών ήταν η διαπίστωση μειωμένης αίσθησης στρες των ασθενών κατά τη διάρκεια της νοσηλείας ή των χειρουργικών επεμβάσεων (Dritsas et al., 2004; Δρίτσας, 2002).

2.6.6.3. Πλαίσιο ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς

Η μουσική λόγω της μεγάλης ταξινομικής της δύναμης συνιστά ένα από τα καταλληλότερα μέσα αγωγής των παιδιών και των νέων (Ηλιάδης, 1979; Regner, 1988). Το γεγονός αυτό αποτελούσε αδιαμφισβήτητο κοινό τόπο στα μεγάλα πνευματικά κέντρα της αρχαιότητας και εδραζόταν στη βασική θέση της πλατωνικής φιλοσοφίας¹¹, σύμφωνα με την οποία τα ουράνια σώματα περιελίσσονται γύρω από ένα κοινό κέντρο εκτελώντας ένα κοσμικό χορό με προεξάρχοντες τον Απόλλωνα και τις Μούσες. Για το λόγο αυτό, η

¹¹ Πλάτων, Τιμαίος, 40c

μουσική είχε τεθεί στη βάση κάθε μορφής παιδείας· ακόμα και τους νόμους οι νέοι των Αθηνών τους μάθαιναν τραγουδιστά (Λιάβας, 2005).

Κατά τον Πλάτωνα¹², η μουσική δίνει φτερά στο νου και αποτελεί για το πνεύμα ό,τι η γυμναστική για το σώμα- «Ἔστι δε πού ἢ μὲν ἐπὶ σώματι γυμναστική, ἢ δ' ἐπὶ ψυχῇ μουσική». Ήταν, δε, απαραίτητο να καταβάλλεται προσπάθεια ισόρροπης ανάπτυξης αμφοτέρων προς διαμόρφωση του ιδεατού πολίτη, όπως τον περιγράψαμε λίγο πιο πάνω (Pollatou et al., 2005).

Στη σύγχρονη εποχή, η διεθνής έρευνα επιβεβαίωσε τη θεωρητική θέση του Πλάτωνα, δείχνοντας ότι το αυτί δεν περιορίζεται μόνο στην ακοή αλλά συμβάλλει και στην ενεργοποίηση του εγκεφάλου (Michels, 2000). Πράγματι, ένας ικανός αριθμός ερευνών έχει καταδείξει ότι η μουσική ακρόαση επιδρά θετικά στην ανάπτυξη και των ανώτερων εγκεφαλικών και των γνωστικών λειτουργιών του ανθρώπου (Δρίτσας, 2010). Θέτοντας την παραπάνω διαπίστωση με την ορολογία του Gardner (1993)¹³ θα λέγαμε ότι η μουσική νοημοσύνη, που αφορά άμεσα την παρούσα έρευνα, αλληλεπιδρά με τα άλλα είδη νοημοσύνης και επηρεάζεται από αυτά (Σέρρη, 2005; Χρυσοστόμου, 2005). Παρόμοια είναι και η θέση του Χαραλάμπους (2004:84) ο οποίος αναφέρει ότι «το αυτί βρίσκεται σε άμεση επαφή και συνεργασία με το νου και την καρδιά...το αυτί ως μεσάζων, προμηθεύει το υλικό που επεξεργάζονται ο νους και η καρδιά».

Από τις πρώτες έρευνες που κινήθηκαν σε μια τέτοια κατεύθυνση είναι εκείνη των Hassler et al., (1985) στην οποία συμμετείχαν άτομα 9-24 ετών και είχε ως βασικό σκοπό της τη διερεύνηση της επίδρασης της μουσικής ακρόασης στην ικανότητα χωροταξικής σκέψης. Βασικό της εύρημα ήταν ότι υπήρχε συσχέτιση των δύο παραμέτρων, και μάλιστα θετική, αλλά όχι επί τη βάσει μιας σχέσης αιτίου και αιτιατού. Τη σχέση αυτή θεμελίωσαν λίγο αργότερα οι Raucher, Shaw & Ku (1993) με τη δική τους έρευνα. Αντικείμενό της ήταν η διερεύνηση του λεγόμενου «Mozart effect». Στο πλαίσιο της, η επίδοση 36 φοιτητών του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, στο Irvine σε τρία είδη δοκιμασιών, που απαιτούσαν ικανότητα χωροταξικού συντονισμού και αποτελούσαν μέρος του τεστ νοημοσύνης Stanford-Binet, μετρήθηκε μετά την έκθεσή τους σε δεκάλεπτη ακρόαση (α)

¹² Πλάτων, Πολιτεία, 376e,411e-4120.

¹³ Στο πλαίσιο, λοιπόν, της γνωστικής ψυχολογίας αναπτύχθηκε μια θεωρία που ενώ αρχικά αντιμετωπίστηκε με κάποιο σκεπτικισμό, στα χρόνια που ακολούθησαν άσκησε σημαντική επίδραση. Πρόκειται για τη θεωρία πολλαπλή νοημοσύνης του. Σύμφωνα με αυτή, κάθε άτομο δεν έχει μία και ενιαία νοημοσύνη, αλλά πολλές, συγκεκριμένα επτά – «γλωσσική», «λογική/ μαθηματική», «μουσική», «κυναισθητική», «χωρική», «διαπροσωπική», «ενδοπροσωπική» - κάθε μία εκ των οποίων αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες (Gardner, 1999: 41-43).

κλασικής μουσικής- μιας σονάτας (κ488) του Mozart, (β).κασέτας με οδηγίες χαλάρωσης και (γ) σε κατάσταση σιωπής. Το συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι επιδόσεις των συμμετεχόντων ήταν καλύτερες στην πρώτη περίπτωση, γεγονός που πρακτικά σήμαινε ότι η μουσική ακρόαση υποβοήθησε, αν και πρόσκαιρα, την καλύτερη απόδοση του εγκεφάλου σε δοκιμασίες που απαιτούν χωροταξική ικανότητα. Μερικά χρόνια αργότερα οι Cromko & Poorman (1998) διενήργησαν έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η μουσική στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας βοηθά την ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου, την ανάπτυξη της κινητικότητας και την ανάπτυξη της μνήμης.

Η Koutsopoulou (2007) πρόσφατα διενήργησε, με τη χρήση ερωτηματολογίων, μια έρευνα που αφορούσε στη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η συνοδεία μουσικής ακρόασης στην κατ' οίκον μελέτη μαθητών ηλικίας 12-15 ετών, 15-16 και 20-21 ετών. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η παραπάνω έρευνα ήταν ότι η μουσική ακρόαση φαίνεται να παίζει σημαντικό θετικό ρόλο στη μάθησή τους.

Από τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι η μουσική διευκολύνει σαφώς τη μάθηση, ίσως διότι συμβάλλει ιδιαίτερα στην αυτοσυγκέντρωση (Regner, 1988) και μάλιστα σε ποικίλα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα ή τα Μαθηματικά (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2000). Επίσης, προσφέρει στα παιδιά αισθητική και κοινωνική καλλιέργεια που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Ζούκης και συν., 2002). Η μουσική, επομένως, συνιστά παράγοντα που συμβάλλει τα μέγιστα στην εκπαίδευση των παιδιών, ιδιαίτερα μάλιστα αν εφαρμοσθεί σε πλαίσια διαθεματικότητας (Shilling, 2002; Χατζηπαντελή και συν., 2007).

2.6.6.4. Πλαίσιο φυσικής άσκησης

Διεθνώς έχουν διενεργηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με το θέμα αυτό, ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Kravitz, 1994), καθώς τη χρονική αυτή περίοδο λαμβάνει χώρα, στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η εισαγωγή του αεροβικού χορού στις γυμναστικές δραστηριότητες οπότε και παρατηρήθηκε ότι η μουσική συνοδεία βελτιώνει σε σημαντικό βαθμό τη βίωση και την εκτέλεση της άσκησης (Kravitz, 1994).

Οι πρώτες επιστημονικές έρευνες επί του θέματος επικεντρώνονται σε διάφορες όψεις της άσκησης. Έτσι, για παράδειγμα, ο Chipman (1966) προσπάθησε να διερευνήσει τη επίδραση της μουσικής ακρόασης στην απόδοση μαθητών Γυμνασίου κατά τη συμμετοχή τους σε ασκήσεις καθισμάτων (sits-ups). Διαπίστωσε δε τη θετική επίδρασή

της καθώς αυτή συνέβαλλε στην αύξηση της αντοχής και συνακόλουθα στην καλύτερη απόδοση στην άσκηση.

Επίσης ο Beckett (1990) διενήργησε έρευνα σε φοιτητές και φοιτήτριες κολλεγίου με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της μουσικής ακρόασης στην πεζοπορία, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η άσκηση με τη συνοδεία μουσικής ακρόασης έχει καλύτερα αποτελέσματα καθώς τα άτομα του δείγματος που πεζοπορούσαν ακούγοντας ταυτόχρονα μουσική διάνυσαν περισσότερα χιλιόμετρα και με μικρότερη προσπάθεια σε σχέση με εκείνους που δεν χρησιμοποίησαν μουσική. Σε αντίθετα συμπέρασμα κατέληξε, όμως, η έρευνα των Fernhall & Plowman (1990). Η έρευνα αυτή είχε ως ερευνητικό αντικείμενο την επίδραση που ασκεί η συνοδεία μουσικής ακρόασης στην ποδηλατική απόδοση φοιτητές και φοιτήτριες κολλεγίου- παρόμοιο το δείγμα με εκείνο της προηγούμενης έρευνας. Το εύρημα της έρευνάς τους ήταν ότι η επίδραση της μουσικής δεν είχε κανένα ιδιαίτερο αποτέλεσμα στην αεροβική ικανότητα, τους καρδιακούς παλμούς και το ρυθμό αναπνευστικής ανταλλαγής. Επομένως η επίδραση της μουσικής συνοδείας στην ποδηλατική απόδοση του δείγματος ήταν μηδενική.

Οι Szmedra & Bocharach (1998) διενήργησαν έρευνα σε καρδιαγγειακούς ασθενείς και διερεύνησαν την επίδραση που ασκούσε η μουσική ακρόαση κατά τη διάρκεια άσκησης σε κυλιόμενο τάπητα. Τα ευρήματα της έρευνας ήταν η βελτίωση της αντοχής του ασθενούς στην άσκηση. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαίωσαν συμπεράσματα παλαιότερης έρευνας των Copeland & Franks (1991) που είχε διενεργηθεί με αντικείμενο την επίδραση που ασκεί διαφορετικού είδους και έντασης μουσική ακρόαση σε ασκούμενους σε διάδρομο γυμναστικής. Το βασικό της εύρημα ήταν ότι η ήπια και χαλαρωτική μουσική μέτριας έντασης βελτίωσε αισθητά τα επίπεδα αντοχής στην άσκηση.

Σχετικές έρευνες στη χώρα μας επί του θέματος έχουν λάβει χώρα, μεταξύ άλλων, στο Ωνάσειο Καρδιοχειρουργικό Κέντρο. Σε σχετική μελέτη με αντικείμενο την επίδραση της ακρόαση μουσικής πριν και κατά τη διάρκεια δοκιμασίας κόπωσης σε κυλιόμενο τάπητα, βρέθηκε ότι η έκθεση ασθενών σε ακρόαση χαλαρωτικής μουσικής βελτίωσε την αντοχή στην άσκηση και μείωσε τόσο την καρδιακή συχνότητα έναρξης της δοκιμασίας όσο και το στρες (Δρίτσας, 2007; Dritsas et al., 2004).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ακρόαση κάποιων ειδών μουσικής επιδρά θετικά στην απόδοση ενός ατόμου στη φυσική άσκηση και την άθληση με τέσσερις τρόπους (Kravitz, 1994:18): (α) υποβοηθά τη συγκέντρωση του ασκουμένου κατά την προπόνηση, μειώνει το αίσθημα της κούρασης αυξάνοντας την

αντοχή του και βελτιώνει τη διάθεσή του, (β) συμβάλλει στην ψυχολογική διέγερση του ασκουμένου ή του αθλητή ή αντίθετα στη χαλάρωσή του πριν την άσκηση/ άθληση, (γ) υποβοηθά την αποδοτικότερη και καλύτερη εκτέλεση της άσκησης αυτής καθ' εαυτής, λόγω του ρυθμού που αποτελεί συστατικό στοιχείο τόσο της μουσικής όσο και της κίνησης και (δ) δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης που συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση της κίνησης.

Τέλος, έρευνα που αναφέρεται σε σχετική επισκόπηση ερευνών του Kravitz (1994) και διενεργήθηκε σε δείγμα 35 φοιτητών και 35 φοιτητριών κολλεγίου που παρακολουθούσαν τάξη αεροβικού χορού, ασχολήθηκε με τα στοιχεία εκείνα της μουσικής που κινητοποιούν περισσότερο τους ακροατές της. Τα μέλη του δείγματος, λοιπόν, ανέφεραν ότι η επίδοσή τους κατά τη διάρκεια της αεροβικής άσκησης ένιωσαν ότι επηρεάστηκε (αντιλαμβανόμενη επίδραση) θετικά από το είδος της μουσικής (97%), το ρυθμό (94%), το τέμπο (96%), τους στίχους (77%), την ένταση (66%), τη διάθεση (37%) και τη μελωδία (17%).

Καταλήγοντας, να σημειώσουμε ότι η σχέση μεταξύ μουσικής και άσκησης, θεμελιωμένης ερευνητικά όπως είδαμε ανωτέρω, διαφαίνεται και στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, καθώς συνιστάται η χρήση της μουσικής στα ημερήσια ωριαία μαθήματα που διδάσκονται στο πλαίσιο της.

2.6.6.5. Πλαίσιο της κίνησης και των δεξιοτήτων της

Η μουσική, σε κάθε μορφή της, και η κίνηση αποτελούν έννοιες και δράσεις αλληλένδετες (Γιαμουρίδου, 2009; Χατζηπαντελή και συν., 2007; Χρυσοστόμου, 2005; Regner, 1988; Young, 1995). Ο ρυθμός και το τέμπο είναι συνδεδετικοί κρίκοι μεταξύ κίνησης και μουσικής. Οι όροι της μουσικής για τη φόρμα μπορούν να μεταφερθούν και στην κίνηση και το αντίστροφο. Στη μουσική γίνεται λόγος για «μουσικές φράσεις» και στην κίνηση για «κινητικές φράσεις» ως τρόποι και δυνατότητες υποδιαίρεσης της μουσικής και της κίνησης αντίστοιχα. Επίσης, η μουσική, ακρόαση και δράση, συμβάλλει, όπως και η κίνηση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι πολύ σημαντικές για τη μετέπειτα ζωή του παιδιού (Regner, 1988). Μάλιστα, δεξιότητες και δυνάμεις που ενδεχόμενα αποκτήσει ένα άτομο με τη μουσική άσκηση διατηρούνται για πάντα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις κινητικές δεξιότητες (Regner, 1988). Τέλος τόσο οι μουσικές όσο και οι κινητικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται αυτόματα, αλλά απαιτούν συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση. Ο Popow (1976) εξέφρασε με απόλυτα ικανοποιητικό τρόπο τη

σχέση μουσικής και κίνησης λέγοντας ότι η κινητική δραστηριότητα του αναπτυσσόμενου ατόμου ορίζεται από τα μέρη της κίνησης στο χώρο- κίνηση χεριών, ποδιών κλπ.- και τα μέρη της κίνησης στο χρόνο- η διάρκεια, το τέμπο και η ένταση της κίνησης.

Λόγω της δύναμης και της δυναμικής της ως άνω σχέσης, έχουν, κατά καιρούς διενεργηθεί αρκετές έρευνες με αντικείμενο τη σχέση μεταξύ μουσικής ακρόασης και κίνησης. τις οποίες και θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε στην παρούσα ενότητα θεματικά και με χρονολογική σειρά, προκειμένου να καταστεί δυνατή η παρακολούθηση της εξέλιξης της επιστημονικής σκέψης επί του θέματος και θα εστιάσουμε στα ευρήματά τους.

Αρχίζοντας, από τις πρώτες προσπάθειες μελέτης του υπό εξέταση φαινομένου, έχουμε μια πολύ παλιά έρευνα του Tomatis η οποία παρουσιάστηκε στη Γαλλική Ακαδημία το 1953 και κατοχυρώθηκε ως «Effet Tomatis»- Φαινόμενο Τοματίς. Η έρευνα ήταν πολυετής, βασικό της εργαλείο ήταν το «Ηλεκτρονικό Αυτί» και το συμπέρασμά της ήταν ότι το αυτί σε συνεργασία με το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα ελέγχει την παραγωγή της φωνής. Επί του παρόντος, το άμεσο ενδιαφέρον μας δεν επικεντρώνεται στην ίδιο την έρευνα και το εύρημά της, αλλά στα ευρήματα που προέκυψαν από κάποιες εφαρμογές της έρευνας, τα οποία βρίσκουμε στον Χαραλάμπους (2004:84-85) και τα παραθέτουμε αυτούσια: «Όταν ο Tomatis άρχισε να δουλεύει με τραγουδιστές που είχαν χάσει τη φωνή τους, παρατήρησε ότι μαζί με τη φωνή έχαναν και την καλή τους στάση, άρχισαν να καμπουριάζουν. Αργότερα, όταν το αυτί ενεργοποιούνταν μέσω του Ηλεκτρονικού Αυτιού εντελώς ξαφνικά το σώμα ίσιωνε [...]. Η εκλογικευμένη φωνητική τέχνη είναι ένας θαυμάσιος έλεγχος των ατελειών στάσης του σώματος, νευρολογικών και λειτουργιών».

Επόμενη, χρονικά, έρευνα είναι αυτή του Painter (1966). Στην έρευνα αυτή το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων ενός ρυθμικού και αισθησιοκινητικού προγράμματος στην αντιληπτικοκινητική ικανότητα των νηπίων. Το εύρημα της εν λόγω έρευνας ήταν ότι η μουσική και ο ρυθμός, όταν εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της κινητικής απόδοσης παιδιών προσχολικής ηλικίας, έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της αντιληπτικοκινητικής ικανότητά τους.

Ένα χρόνο αργότερα, ο Beisman (1967) σε σχετική έρευνά του προσπάθησε να διερευνήσει συγκριτικά την εκμάθηση έξι βασικών κινητικών δεξιοτήτων- ρίψη, πιάσιμο, σκαρφάλωμα, ισορροπία, αναπήδηση και χτύπημα- σε ένα δείγμα 600 μαθητών και μαθητριών Α΄- Στ΄ δημοτικού με και χωρίς μουσική. Το συμπέρασμα της έρευνας αυτής ήταν ότι σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έμαθαν τις

υπό εξέταση κινητικές δεξιότητες καλύτερα με τη χρήση μουσικής ακρόασης, καθώς αυτή δημιούργησε μια χαλαρή και ευχάριστη ατμόσφαιρα που διευκόλυνε την κινητική μάθηση.

Επίσης, οι Stellaccio & McCarthy (1999) κάνοντας μια επισκόπηση παλαιών ερευνών ανέφεραν ορισμένα πολύ σημαντικά ευρήματά τους:

(α) η φύση της κίνησης των παιδιών, η οποία γίνεται στο άκουσμα κάποιας μουσικής, υπόκειται σε εξέλιξη. Εξελίσσεται από αυθόρμητες αντιδράσεις χαράς-βρεφική ηλικία- σε πιο πολύπλοκες κινήσεις που προσομοιάζουν σε χορό, αλλά με κινήσεις των χεριών –νηπιακή ηλικία (Gilbert, 1979;1981, Moog, 1976; Rainbow, 1977).

(β) Παρότι τα μικρά παιδιά κινητοποιούνται ώστε να κινηθούν στο άκουσμα της μουσικής, εν τούτοις αδυνατούν να συγχρονισθούν με το ρυθμό (Rainbow, 1981; Sims, 1985). Αντίθετα, συγχρονίζονται περισσότερο με το τέμπο (Metz, 1989; Sims, 1985).

(γ) Τα παιδιά ηλικίας 4 ή/ και 5 ετών δυσκολεύονται να εκτελέσουν απλές ρυθμικές κινητικές δραστηριότητες σε γρήγορο τέμπο (Rainbow & Owen, 1979).

Προχωρώντας σε πιο σύγχρονες ερευνητικές προσπάθειες έχουμε αρκετές έρευνες που εστιάζουν την προσοχή τους στη θετική ή μη επίδραση της μουσικής ακρόασης στην, σε ποικίλα πλαίσια, εκμάθηση και εφαρμογή της κίνησης. Οι Brown, Sherill & Gench (1981) σε έρευνά τους σχετικά με τα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής, διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής που συνοδεύονται από μουσική ή από διάφορα μουσικά ερεθίσματα κάνουν αποτελεσματικότερη την κινητική μάθηση. Η έρευνα της Χατζηδημητρίου (1991) δέκα χρόνια μετά, διαπίστωσε ότι η μουσική με το ρυθμό της δίνει στο παιδικό σώμα τη δυνατότητα να υπακούει εύκολα, χωρίς την τροχοπέδη του νου. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Παναγιωτίδου (1992) ένα χρόνο μετά. Ίσως αυτό το εύρημα να καταδεικνύει έναν από τους παράγοντες που μπορεί να εξηγήσει τη μεγάλη δύναμη που έχει η μουσική και ο ρυθμός στην κινητική μάθηση, όπως καταδεικνύεται τόσο από τις προηγούμενες όσο και από τις επόμενες έρευνες.

Οι Karageorghis & Terry (1997) διερευνώντας τη ψυχοφυσιολογική επίδραση της μουσικής στην άθληση και στην άσκηση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αντιδρούσαν σε ρυθμικά στοιχεία της μουσικής, του τόνου και του τέμπο. Συγκεκριμένα, ο ρυθμός και η μουσική κατά τη διάρκεια της κινητικής απόδοσης συμβάλλουν στην υποβοήθηση των παιδιών ώστε (α) να αντιληφθούν την κίνηση με ένα πιο απλό τρόπο (β) να συγχρονίσουν την κίνηση με το παρεχόμενο μουσικό ερέθισμα και (γ) να εμποδίσουν το νου να επικεντρωθεί στο αίσθημα της κούρασης- μόνο για ήπιες ασκήσεις. Στα ίδια περίπου συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Shaden (1997) δείχνοντας ότι η χρήση

μουσικής συνοδείας στη ρουτίνα κινητικής εκμάθησης ενός παιδιού μπορεί να του επιτρέψει να ασκείται με μεγαλύτερη επάρκεια και για περισσότερο χρόνο.

Οι Karageorghis, Terry & Lane (1999), λίγο αργότερα, σε σχετική έρευνά τους προσπάθησαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ των μουσικών ακουστικών ερεθισμάτων και της εκμάθησης των κινητικών δεξιοτήτων. Βασικό εύρημα της έρευνάς τους ήταν ότι η σχέση αυτή είναι θετική. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι μια κατάλληλα επιλεγμένη μουσική συμβάλλει στην ταχύτερη εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων δημιουργώντας έτσι ένα θετικό περιβάλλον μάθησης. Έτσι, όταν η κινητική δραστηριότητα συνοδεύεται από μουσικά ακουστικά ερεθίσματα διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών και παρατηρείται ενεργή συμμετοχή τους σε αυτή. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Pica (1999). Πιο συγκεκριμένα αυτή κατέδειξε ότι η μουσική συνιστά το κλειδί με τη χρήση του οποίου μια απλή κινητική δραστηριότητα μπορεί να γίνει ενδιαφέρουσα και ευχάριστη.

Οι Pollatou & Xatzitaki (2001) διενήργησαν μια έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση, σε δείγμα 22 κοριτσιών, της επίδρασης που ασκεί ένα πρόγραμμα μουσικορυθμικής αγωγής στην εξέλιξη των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και εκπαίδευσης (4-6 ετών). Τα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφού η πειραματική μάδα, στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, σε 4 από τις 8 υπό εξέταση δεξιότητες.

Την ίδια χρονιά, 2001, οι Derri, Tsapakidou, Zachopoulou & Kioumourtzoglou, ασχολούνται με τη διερεύνηση της επίδρασης που είναι δυνατό να ασκήσει ένα πρόγραμμα μουσικής και κίνησης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μετακίνησης. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών (προσχολικής ηλικίας). Η εν λόγω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση του ρυθμού, ως φαινομένου που διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, στο πρόγραμμα διδασκαλίας της κίνησης, είναι δυνατό να συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη κινητικών εννοιών και δεξιοτήτων.

Επίσης το 2001, οι Martin & Ellerman ασχολήθηκαν ερευνητικά με την πολύπλευρη ρυθμική αγωγή. Στο πλαίσιο της έρευνάς τους διαπιστώθηκε ότι η ο ρυθμός και η μουσική κατά τη διάρκεια της κινητικής απόδοσης ασκούν θετική επίδραση στην κινητική ακρίβεια καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις αισθήσεις.

Υπάρχουν ακόμα έρευνες το ενδιαφέρον των οποίων εστιάζεται στην επίδραση που ασκεί όχι πλέον η μουσική γενικά, αλλά ο ρυθμός της εκάστοτε μουσικής τόσο στο παιδί ως υποκείμενο έρευνας όσο και στην εκμάθηση της κίνησης. Στη συνάφεια αυτή ο Bachmann (2002) διερευνώντας την εφαρμογή του μουσικοκινητικού συστήματος Dalcroze στην εποχή του, κατέληξε στη διαπίστωση ότι ο χαρούμενος ρυθμός της μουσικής ενεργοποιεί τον κινητικό μηχανισμό των παιδιών με αποτέλεσμα την αύξηση της ικανότητάς τους να εκτελούν κινήσεις με αδιάλειπτη ροή. Ο Propst (2003) σε έρευνά του σχετικά με την επίδραση της χρήσης της μουσικής ακρόασης σε τάξεις δημοτικών σχολείων, διαπίστωσε ότι ο χαρούμενος ρυθμός της μουσικής συμβάλλει τα μέγιστα στη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των ακροατών της. Επίσης την ίδια χρονιά οι Pollatou, Hatzitaki & Karadimou (2003) προέβησαν σε σχετική έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν ποιος παράγοντας- τα ρυθμικά beats ή η μουσική- θα είναι αποτελεσματικότερος για την κινητική εκτέλεση συγκεκριμένων βημάτων ρυθμικού χορού. Το δείγμα της έρευνας ήταν φοιτήτριες Φυσικής Αγωγής (N=30) και καταδείχθηκε ότι όταν πρόκειται για ιδιαίτερα πολύπλοκες καλλιτεχνικής φύσεως κινήσεις ο πρώτος παράγοντας είναι αποτελεσματικότερος. Ένα χρόνο αργότερα οι Zachoroulou, Tsapakidou & Derri (2004) διενήργησαν έρευνα σε 90 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) προκειμένου να διερευνήσουν την επίδραση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου μουσικοκινητικού προγράμματος στην απόδοσή τους στο άλμα και στη δυναμική ισορροπία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος είναι σε θέση να επηρεάσει θετικά τις υπό εξέταση κινητικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η Χατζηπαντελή, με τη βοήθεια συνεργατών, έχει ασχοληθεί επισταμένως με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μουσικής και ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων. Έτσι σε μια έρευνά της, το 2005, σε συνεργασία με την Πολλάτου, ασχολήθηκε με τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η μουσική στην εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων σε αγόρια και κορίτσια δημοτικού σχολείου. Διαπίστωσε, λοιπόν, ότι η εκμάθηση των εν λόγω δεξιοτήτων ήταν αποτελεσματικότερη με την παράλληλη χρήση μουσικής και για τα δύο φύλα. Λίγο αργότερα, το 2007, έχουμε την έρευνα των Χατζηπαντελή και συν. (2007) η οποία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της επίδρασης ενός μουσικοκινητικού, αυτή τη φορά, προγράμματος, στην αποτελεσματική εκτέλεση των δεξιοτήτων χειρισμού και πάλι. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνται από 75 μαθητές και μαθήτριες Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Από αυτά τα παιδιά, τα 40 (ομάδα παρέμβασης) διδάχθηκαν έξι δεξιότητες χειρισμού-κτύπημα με μπαστούνι, στατικό χτύπημα της μπάλας κάτω, υποδοχή,

ρίψη, λάκτισμα και κύλισμα- με ένα μουσικοκινητικό πρόγραμμα, ενώ τα υπόλοιπα 35(ομάδα ελέγχου) διδάχθηκαν τις ίδιες δεξιότητες με ένα κινητικό πρόγραμμα που περιελάμβανε τις ίδιες ασκήσεις με το μουσικοκινητικό, αλλά χωρίς τη συνοδεία μουσικής. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα ήταν το TGMD-2 και το βασικό πόρισμά της ήταν ότι παρατηρήθηκε καλύτερη εκμάθηση των δεξιοτήτων με τη χρήση της μουσικής.

Η Μπουλντή (2007) τέλος σε έρευνά της σχετικά με την ικανότητα των νηπίων και των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη μουσική διαπίστωσε ότι τα παιδιά του δεδομένου ηλικιακού φάσματος έχουν σαφώς μια τέτοια ικανότητα και μάλιστα ένας χαρούμενος μουσικός ρυθμός αναγνωρίζεται ευκολότερα, σε σχέση με ένα μη-χαρούμενο, από τα παιδιά αυτά.

Από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύονται δύο στοιχεία. Το πρώτο είναι ότι να αποτελεί γεγονός ότι από τις 14 έρευνες που παρουσιάστηκαν ανωτέρω, μόνο δύο (Χατζηπαντελή και συν., 2007; Χατζηπαντελή & Πολλάτου, 2005) αφορούσαν στη μελέτη των δεξιοτήτων χειρισμού και αυτή εξέταζε την επίδραση της μουσικοκίνησης στις εν λόγω δεξιότητες. Το δεύτερο είναι ότι η μουσική συνοδεία παρέχει στην κίνηση μια «κινητήρια δομή» η οποία επιδρά θετικά στη «νοητική στάση» των μαθητών (Kravitz, 1994:25). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η μουσική χρησιμοποιούμενη κατά την διάρκεια της κινητικής μάθησης συντελεί στην απλοποίηση της κίνησης (Χατζηπαντελή και συν. 2007), την κινητική ακρίβεια (Martin & Ellermann, 2001) και την εκτέλεση της κίνησης με αδιάλειπτη ροή (Bachmann, 2002). Έτσι, ο συνδυασμός της κινητικής δραστηριότητας με τη μουσική έχει ως αποτέλεσμα καλύτερη, ποσοτικά και ποιοτικά, κινητική απόδοση.

Η Young (1996) σε σχετικό ενδιαφέρον άρθρο της προσπαθεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει χώρα η σύνδεση κίνησης και μουσικής που παρουσιάστηκε ανωτέρω να είναι ικανά θεμελιωμένη. Η εν λόγω συγγραφέας αναφέρει συγκεκριμένα ότι ως τώρα η σύνδεση των δύο φαινομένων εξηγείται με βάση τρεις θεωρίες μάθησης (Young, 1996:2-3):

(α) Συνειρμική: Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η μάθηση λαμβάνει χώρα όταν υπάρχει μια βασική αισθητήρια σχέση μεταξύ των ακουστικών δεδομένων που λαμβάνει το παιδί από τη μουσική ακρόαση και των εννοιολογικών δεδομένων που λαμβάνει από την κίνησή του. Μέσω κάποιων άγνωστων μηχανισμών το παιδί αναγνωρίζει αντίστοιχα μεταξύ κίνησης και μουσικής αισθητηριακά χαρακτηριστικά. Όταν τα αισθητηριακά δεδομένα της κίνησης συνδεθούν ταυτόχρονα με αισθητηριακά δεδομένα του ήχου, τότε επιτελείται η συνειρμική μάθηση.

(β) Εννοιολογική: Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, η κίνηση χρησιμοποιείται σα μια ενεργητική μαθησιακή μεταφορά που έχει ως σκοπό να παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση της μουσικής που το παιδί ακούει. Η εν λόγω θεωρία εδράζεται σε δύο βασικές αρχές της μουσικής αγωγής, εκ των οποίων το πρώτο είναι ότι η μουσική θα πρέπει να αναλύεται στα συστατικά της στοιχεία για ευκολότερη εκμάθηση και το δεύτερο ότι η κίνηση συνιστά ένα πιο προσιτό, σε σχέση με την παθητική μουσική ακρόαση, μέσο εκμάθησης της μουσικής.

(γ) Δομική: Η θεωρία αυτή έχει πιαζετινό υπόβαθρο και βασική της θέση είναι ότι η δόμηση της κίνησης είναι η βάση της σκέψης. Η μάθηση επέρχεται όταν οι κινήσεις του σώματος εσωτερικεύονται ως μια συνήθης φόρμα- το βασισμένο στη δράση «γνωστικό σχήμα»- το οποίο μετά λειτουργεί ως ένα είδος «αναφερόμενου» για την ακουστική εμπειρία.

Η Young (1996) δέχεται ότι οι ως άνω θεωρίες έχουν αρκετά πράγματα να συνεισφέρουν στη μελέτη της σχέσης μουσικής και κίνησης αλλά αφενός μεν εξετάζουν την κίνηση ως προς τη μουσική και αφετέρου δεν εξηγούν επαρκώς τη σχέση των δύο στοιχείων. Για το λόγο αυτό, διατυπώνει μια εναλλακτική θεώρηση του θέματος βασισμένη (α) στην παραδοχή ότι «οι αισθήσεις είναι χωριστές» (Young, 1996:4) και ότι, συνακόλουθα, η πρόοδος επέρχεται όταν τα παιδιά μαθαίνουν να ενοποιούν τα δεδομένα που προσλαμβάνουν από αυτές τις διαφορετικές αισθήσεις και (β) σε έρευνες που διερευνούσαν τη μη-λεκτική αλληλεπίδραση βρεφών και μητέρων (Butterworth, 1983; Meltzoff & Moore, 1985; Stern, 1985- αναφορά στο Young, 1996), σύμφωνα με τις οποίες για το βρέφος η αίσθηση της κίνησής του και των «ακουστικών δονήσεων των φωνητικών χειρονομιών» της μητέρας του δημιουργούσαν «διακυμάνσεις ενέργειας» που λαμβάνονταν από το βρέφος με μια άγνωστη ακόμα «υπερτροπική» μορφή (Young, 1996:4) δηλαδή με μια μορφή που δεν ήταν μόνο κινητική ή μόνο ακουστική. Κατ' αυτό τον τρόπο το παιδί, σύμφωνα με τη συγγραφέα, λάμβανε την εμπειρία ενοποιημένη καθιστώντας άχρηστη οποιαδήποτε διαδικασία μεταβίβασης από τη μια αισθητηριακή τροπικότητα στην άλλη. Για να το κατανοήσουμε καλύτερα μπορούμε να φέρουμε στο νου τη βασική αρχή της μορφολογικής ψυχολογίας (Ψυχολογία Gestalt), σύμφωνα με την οποία το όλο είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του (Δαναοσής-Αφεντάκης, 2000). Έτσι, το παιδί δεν αντιλαμβάνεται ούτε μόνο κινητικά, ούτε μόνο ακουστικά αλλά με ένα τρόπο που συμπεριλαμβάνει και τα δύο στοιχεία ως κάτι ενοποιημένο που είναι πολυπλοκότερο του αθροίσματος.

Αυτός ο τρόπος, καταλήγει η Young (1996), καλείται συναισθητική αντίληψη και δημιουργεί πολλές συνδέσεις εφόσον υπάρχει η κατάλληλη συχνή εμπειρία. Εξηγεί δε τη συνεισφορά όχι της κίνησης στη μουσική και την εκμάθησή της, όπως οι τρεις πρώτες θεωρίες, αλλά το αντίστροφο- την επίδραση της μουσικής στην εκμάθηση της κίνησης με βασικό προαπαιτούμενο τις μουσικές και κινητικές εμπειρίες του παιδιού από τη βρεφική ήδη ηλικία.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3. 1. Εισαγωγή - Ανασκόπηση βασικών σημείων

Αντικείμενο του παρόντος πονήματος είναι, όπως ήδη αναφέραμε, η διερεύνηση της δύναμης που ασκεί η μουσική ακρόαση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων κίνησης παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει εάν τα παιδιά που ανήκουν στο προαναφερθέν ηλικιακό φάσμα θα μάθουν να εκτελούν έξι βασικές κινητικές δεξιότητες- ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα (κλότσημα), ντρίμπλα, οριζόντιο χτύπημα και κύλισμα- καλύτερα με την ακρόαση των ορχηστρικών (κλασικών) μουσικών ερεθισμάτων ή όχι. Προς επίτευξη του ως άνω σκοπού, σχεδιάστηκε μια πειραματική μελέτη που αποβλέπει στην επαλήθευση των αποτελεσμάτων που ασκεί η μουσική ακρόαση στην εκτέλεση των θεμελιωδών δεξιοτήτων χειρισμού, όπως επίσης και στον έλεγχο της επίδρασης που ασκεί η δεύτερη στην πρώτη.

Ακολουθώς, στο πλαίσιο του παρούσας ενότητας θα παρατεθεί το δείγμα, ο σχεδιασμός και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.

3. 2. Το δείγμα της έρευνας

Η σύγχρονη βιβλιογραφία που αφορά στον τρόπο και τους όρους διενέργειας ερευνών που χρησιμοποιούν πρόγραμμα παρέμβασης, καταδεικνύει ως βασική προϋπόθεση για την εγκυρότητά τους την επιλογή δύο «φυσικώς ισοδυνάμων» ομάδων εκ των οποίων η μία θα είναι η ομάδα παρέμβασης ή πειραματική ομάδα και η άλλη η ομάδα ελέγχου (Βάμβουκας, 2000:362). Με άλλα λόγια, αυτές οι δύο ομάδες θα πρέπει να είναι ισοδύναμες από άποψη τόσο του αριθμού όσο και των χαρακτηριστικών των μελών τους πριν εφαρμόσουμε το παρεμβατικό μας πρόγραμμα ή, για να το θέσουμε με πιο επιστημονικούς όρους, πριν επιτρέψουμε τη δράση της ανεξάρτητης μεταβλητής επί της εξαρτημένης (Παρασκευόπουλος, 1993). Αυτή η προϋπόθεση είναι απαραίτητη προκειμένου να θεωρηθεί ότι τα άτομα των δύο ομάδων που συγκροτούν το συνολικό δείγμα της έρευνας ανήκουν στον ίδιο πληθυσμό (Βάμβουκας, 2000). Βέβαια στο σημείο

αυτό πρέπει να γίνει μια σημαντική επισήμανση. Οι εκάστοτε σχολικές τάξεις είναι δεδομένες και δεν μπορούν να τροποποιηθούν κατά το δοκούν προκειμένου να 'ταιριάζουν' στους σκοπούς του εκάστοτε ερευνητή. Για το λόγο αυτό, αναζητούνται τάξεις ή δείγματα τάξεων που να έχουν όσο το δυνατό περισσότερα όμοια χαρακτηριστικά- εντελώς όμοιες ομάδες δεν μπορούν ποτέ να υπάρξουν.

Προς ικανοποίηση της ως άνω προϋπόθεσης, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας για τη συγκρότηση του συνολικού δείγματος και τη διαμόρφωση των δύο ομάδων-παρέμβασης και ελέγχου. Έτσι, επιλέχθηκαν 4 τμήματα παιδιών, εκ των οποίων τα 2 ήταν τμήματα νηπίων και τα 2 τμήματα της Α΄ δημοτικού.

Το αρχικό μας δείγμα, λοιπόν, αριθμούσε 213 παιδιά. Από αυτό το αρχικό δείγμα εξαιρέθηκαν κατά τη στατιστική ανάλυση εκείνα τα παιδιά, που παρακολουθούσαν αθλήματα που περιείχαν κάποιες από τις βασικές κινητικές δεξιότητες. Έτσι από τη δεξιότητα του λακτίσματος εξαιρέθηκαν δεκατρία(13) παιδιά που έκαναν δραστηριότητα ποδοσφαίρου, από τη δεξιότητα της ντρίμπλας εννέα(9) παιδιά που έκαναν τη δραστηριότητα του μπάσκετ και από τη δεξιότητα του οριζοντίου κτυπήματος δώδεκα παιδιά(12) παιδιά που έκαναν τη δραστηριότητα του τένις. Επίσης εξαιρέθηκε ένας δοκιμαζόμενος αφού τραυματίστηκε έξω από το σχολείο σοβαρά πριν τελειώσει η αρχική μέτρηση, ακόμα εξαιρέθηκε ένας δοκιμαζόμενος γιατί έχει χρόνια πρόβλημα με το πόδι του, άλλος ένας δοκιμαζόμενος ο οποίος έλειπε από το σχολείο το πρώτο διάστημα του πειραματικού προγράμματος και τέλος άλλος ένας δοκιμαζόμενος που έφυγε από το σχολείο πριν το πέρας της τελικής μέτρησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 175 μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Από αυτούς οι 76 ήταν νήπια (38 αγόρια και 38 κορίτσια) και οι 99 μαθητές Α΄ δημοτικού (55 Αγόρια και 44 κορίτσια), κατά την πρώτη επίδοση του κριτηρίου, το μήνα Οκτώβριο 2011 ήταν ηλικίας $5,43 \pm 0,63$ ετών κατά μέσο, είχαν βάρος $24,88 \pm 4,72$ και ύψος $124,26 \pm 6,08$ και φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2010-2011 στο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο Κωστέα-Γείτονα της περιοχής της Παλλήνης του νομού Αττικής.

Πίνακας 1 Η ηλικία και τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά των δοκιμαζόμενων που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία.

	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου	Συνολικό Δείγμα
N	91	84	175
Νηπιαγωγείο/Α΄ δημ.	39/52	37/47	76/99
Αγόρια / Κορίτσια	48/43	45/39	93/82
Ηλικία, έτη	5,9 ± 0,35	5,8 ± 0,42	5.43±0,63
Σωματικό Βάρος, kg	24,94 ± 4,75	24,30 ± 4,75	24,88 ± 4,72
Σωματικό Ύψος, cm	123,68 ± 5,48	122,29 ± 5,25	124,26 ± 6,08

Στο σημείο αυτό θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να συζητηθούν δύο βασικά σημεία με αφορμή την περιγραφή του δείγματός μας. Το πρώτο στοιχείο αφορά στην ηλικία των μελών του δείγματος, η οποία κυμαίνεται από 5-7 έτη και ο μέσος όρος της είναι τα 6 περίπου έτη. Αν και το ερευνητικό μας εργαλείο, όπως θα δούμε εκτενέστερα και πιο κάτω, απευθύνεται σε ένα σχετικά ευρύ ηλικιακό φάσμα (3-11 ετών) επιλέχθηκε η εφαρμογή του σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών, διότι η ηλικία αυτή θεωρείται από την τρέχουσα επιστημονική άποψη (Δέρρη, 2007; Gallahue, 2002; Gallahue & Ozmum, 2002; Graham, 1992; Graham et al., 2002; Pangrazi, 2007; Zimmer, 2007) ως πάρα πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων ενός παιδιού και μια από τις επιδιώξεις μας ήταν να διερευνήσουμε αν, υπό δεδομένες συνθήκες, μπορούν αυτές να αναπτυχθούν.

Το δεύτερο προς συζήτηση σημείο αφορά στο φύλο των μελών του δείγματος. Πράγματι, από τον πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση στο δείγμα μας ως προς το φύλο, γεγονός που θα μπορούσε, δεδομένης της απαίτησης για όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, που θέσαμε εξ αρχής, να αποτελέσει ένα σοβαρό περιορισμό της έρευνάς μας. Όμως, σχετικά εμπειρικά και βιβλιογραφικά δεδομένα δεν κατέδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Burton & Miller, 1998; Gallahue, 2002; Pollatou et al., 2005; Ulrich, 1985). Μάλιστα η έρευνα μετα-ανάλυσης των Thomas & French (1985) (αναφορά στο Burton & Miller, 1998) θέτει ως αφετηρία μιας τέτοιας διαφοροποίησης την εφηβική ηλικία. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι πριν την εφηβεία οι διαφορές επίδοσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για το σύνολο των κινητικών δεξιοτήτων- εκτός του πετάγματος- ήταν χαμηλές ως μέτριες, αλλά μετά την εφηβεία ήταν τόσο μεγάλες ώστε τα χαμηλότερα στην επίδοση

αγόρια εξοστράκιζαν όλα σχεδόν τα κορίτσια. Συμπερασματικά υποστήριξαν ότι οι παρατηρούμενες διαφορές πριν την εφηβεία ήταν μικρές και μάλλον δεν οφείλονταν στην επίδραση της παραμέτρου του φύλου, αλλά ήταν κυρίως περιβαλλοντικής φύσεως.

Ο σχετικά μεγάλος αριθμός τόσο των παιδιών που συμμετείχαν στη έρευνα όσο και των μετρήσεων που το ερευνητικό μας εργαλείο απαιτούσε, είχε ως αποτέλεσμα να απαιτηθεί πολύς χρόνος για τη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων. Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή βοηθητικών εξεταστών οι οποίοι ήταν καθηγητές Φυσικής Αγωγής και έλαβαν για το σκοπό αυτό σχετική εκπαίδευση όσον αφορά την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου στον επιλεγμένο πληθυσμό. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αυτής διάβασαν το τεστ και τις οδηγίες χρήσης του, εξοικειώθηκαν, μέσω της επανειλημμένης εφαρμογής του, τόσο με την παρατήρηση της κίνησης όσο και με τον τρόπο καταγραφής αυτής της παρατήρησης στο σχετικό έντυπο, έτσι ώστε όλοι οι βοηθητικοί εξεταστές να καταγράφουν το ίδιο αποτέλεσμα για κάθε εξεταζόμενη κίνηση. Δόθηκαν εξηγήσεις και έγιναν διορθώσεις όπου και όταν αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Επίσης, οι εν λόγω εξεταστές έλαβαν ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και τον ακριβή τρόπο και τις ακριβείς συνθήκες χορήγησης των δοκιμασιών του ερευνητικού εργαλείου. Κατ' αυτό τον τρόπο, προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε την αντικειμενικότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων (Βάμβουκας, 2000), αφού όλοι οι εξεταστές συνέλεξαν με τον ίδιο τρόπο τα απαραίτητα δεδομένα.

3.3. Επιλογή και περιγραφή εργαλείου

Η αδρή κινητική ανάπτυξη των παιδιών, που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη, έχει βρεθεί, όπως διαπιστώσαμε και στο θεωρητικό μέρος του παρόντος, συχνά στο επίκεντρο της έρευνας (Pollatou & Xatzitaki, 2001). Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί και κατά καιρούς εφαρμοσθεί αρκετές δοκιμασίες αξιολόγησής της (Pollatou & Xatzitaki, 2001) ήδη από το 1924 και μετά (Burton & Miller, 1998), οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αναλόγως της φιλοσοφίας και του σκοπού τους (Burton & Miller, 1998). Έτσι, οι δοκιμασίες αξιολόγησής που διαμορφώνονται πριν το 1975 είναι προσανατολισμένες προς το σκοπό, το αποτέλεσμα της κίνησης (Product-Oriented Assessments), αξιολογώντας το χρόνο που δαπανήθηκε για την εκτέλεσή της ή τον αριθμό των επιτυχημένων προσπαθειών κλπ. Αντίθετα, οι δοκιμασίες αξιολόγησής που αναπτύχθηκαν μετά το 1975 είναι προσανατολισμένες στη διαδικασία της κίνησης αυτής καθ' εαυτής (Process-Oriented Assessments), εκτιμώντας έτσι την ποιοτική εκτέλεσή της.

Παραδείγματα τέτοιων τεστ είναι το Peabody Development Motor Scale (Palisano, Kolobe, Haley, Leaves & Jones, 1995), Movement Assessment Battery for Children (MABC) (Henderson & Sugden, 1992), το Bruininks- Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP) (Bruininks, 1978).

Μία από τις δέσμες που έχει εκτεταμένα χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία για την αξιολόγηση της αδρής κινητικής ανάπτυξης είναι το Test of Gross Motor Development-1 (TGMD-1, Ulrich, 1985) (Burton & Miller, 1998; Pollatou & Xatzitaki, 2001). Πρόκειται για μια δέσμη μετρήσεων η οποία σχεδιάστηκε για να εκτιμήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αδρής κινητικότητας σε παιδιά 3-10 χρονών (Burton & Miller, 1998), αν και, σύμφωνα με τους Burton & Miller (1998), το τεστ εμφανίζεται να ταιριάζει καλύτερα σε παιδιά ηλικίας 5-7 ετών.

Η διαμόρφωση του εν λόγω τεστ ήταν σταδιακή. Η πρώτη του μορφή απαντάται στο διδακτορικό του Ulrich (1981) στο πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν ως ένα «αναφερόμενο σε κριτήρια τεστ» που αφορούσε σε «δεξιότητες θεμελιώδους κίνησης και φυσικής κατάστασης» (Burton & Miller, 1998:227). Από το τεστ αυτό, ένα χρόνο μετά, ο Ulrich απομόνωσε το τμήμα εκείνο που αφορούσε στις θεμελιώδεις δεξιότητες κίνησης, το οποίο ονομάστηκε «Βασισμένο σε Αντικειμενικούς Στόχους Εργαλείο Εκτίμησης Κινητικών Δεξιοτήτων» (Ulrich, 1982). Το τεστ αυτό τροποποιήθηκε και τρία χρόνια αργότερα είδε το φως της δημοσιότητας ως TGMD (Ulrich, 1985). Είναι βασισμένο σε κριτήρια και νόρμες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για (α) τον προσδιορισμό των παιδιών που, με βάση τη νόρμα, παρουσιάζουν κάποια καθυστέρηση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αδρής κινητικότητας και τη σχεδίαση προγραμμάτων βελτίωσης των δεξιοτήτων αυτών στα συγκεκριμένα παιδιά και (β) να εκτιμήσει αλλαγές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αδρής κινητικότητας ως αποτέλεσμα είτε ωρίμανσης ή/ και εμπειρίας, είτε διδασκαλίας ή/ και παρέμβασης (Burton & Miller, 1998; Ulrich, 1985). Μπορεί δε να εφαρμοσθεί σε παιδιά ηλικία 3-11 ετών.

Ως προς τη δομή του, το TGMD παρέχει 3-4 εκτελεστικά κριτήρια που αφορούν σε 12 βασικές κινητικές δεξιότητες οργανωμένες σε δύο ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη αφορά στις δεξιότητες μετακίνησης στο χώρο (7 δεξιότητες και 26 συνολικά κριτήρια) και η δεύτερη στις δεξιότητες χειρισμού (5 δεξιότητες και 19 κριτήρια συνολικά) (Burton & Miller, 1998; Ulrich, 1985). Η χρονική διάρκεια χορήγησης του TGMD είναι 15'-20' (Burton & Miller, 1998; Ulrich, 2000), αναλόγως της ηλικίας του παιδιού και της ικανότητας του εξεταστή, ενώ ο απαιτούμενος εξοπλισμός είναι απλός και, κυρίως, συνήθης για τα προγράμματα κινητικής δραστηριότητας (Burton & Miller, 1998). Ο

τρόπος αξιολόγησης των παιδιών στις δοκιμασίες του TGMD μπορεί να είναι άμεσος-άμεση παρατήρηση – ή έμμεσος-βιντεοσκοπημένη παρατήρηση. Τέλος, στη συγκεκριμένη έκδοση του τεστ χρησιμοποιούνται οι ίδιοι πίνακες και για αγόρια και για κορίτσια καθώς ο κατασκευαστής του δε βρίσκει διαφορές φύλου στην επίδοση των παιδιών στις συγκεκριμένες ηλικίες (Burton & Miller, 1998), γεγονός το οποίο επιβεβαίωσε και η έρευνα μετα-ανάλυσης των Thomas & French (1985) (αναφορά στο Burton & Miller, 1998), όπως ήδη αναφέραμε ανωτέρω.

Το TGMD θεωρείται σήμερα ως μια έγκυρη και αξιόπιστη δέσμη μετρήσεων (Burton & Miller, 1998; Γιαννικοπούλου, Ματζαρίδης, Τσιμάρας & Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2008; Oldemar, 2008; Valentini & Rudisil, 2004). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έχει εξετασθεί εν πρώτοις σε πολλές μελέτες από τον Ulrich και τους συνεργάτες του. Δύο τέτοιες μελέτες εξέτασαν την αξιοπιστία των αναφερόμενων σε νόρμες εφαρμογών από την άποψη της ικανότητας για γενίκευση (Ulrich, Riggen, Ozmun, Screws & Clelad, 1989, Ulrich & Wise, 1984) και άλλες δύο μελέτες εξέτασαν την αξιοπιστία test-retest (εξέταση – επανεξέταση) της αναφερόμενης σε κριτήρια ικανότητας για λήψη αποφάσεων (Chapman, 1984, Ulrich, 1984). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι το TGMD έχει υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και από τους Burton & Miller (1998). Ως προς την εγκυρότητα της υπό εξέταση δέσμης, δύο είδη εγκυρότητας (περιεχομένου και δομής) έχουν εξετασθεί από τον Ulrich (1985) και έδειξαν ότι η δέσμη έχει μεγάλη εγκυρότητα. Εκ δευτέρου, η αξιοπιστία και εγκυρότητα του TGMD διαπιστώθηκε και στον ελλαδικό χώρο από τους Evaggelinou, Tsigilis & Papa (2002) σε μια μελέτη τους με αντικείμενο τη βασική δομή του TGMD. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 644 παιδιών ηλικίας 3-10 ετών, χωρισμένο σε πειραματική ομάδα (N=324) και ομάδα ελέγχου (N=320), εφαρμόσθηκε η συγκεκριμένη δέσμη μετρήσεων και τέθηκε ως αξίωμα ένα μοντέλο δύο παραγόντων, σύμφωνα με το οποίο στον πρώτο παράγοντα (δεξιότητες μετακίνησης) συμπεριλήφθηκαν 7 μεταβλητές που εκτιμούσαν την ικανότητα των παιδιών για κίνηση στο χώρο και στο δεύτερο (δεξιότητες ελέγχου) 5 μεταβλητές που εκτιμούσαν την ικανότητα των παιδιών για έλεγχο και χειρισμό αντικειμένων. Το βασικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι το ως άνω μοντέλο παρέμεινε ίδιο και στις δύο ομάδες, στοιχείο το οποίο αποτέλεσε σοβαρή απόδειξη της καλής εγκάρσιας δυνατότητας γενίκευσης άρα και της αξιοπιστίας του. Επίσης, το TGMD έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες τόσο στο διεθνή (Derri et al., 2001; Karabourniotis, Evagellinou, Tzetzis, & Kourtessis, 2002; Skordilis, Douka, Spartali &

Koutsouki, 2004) όσο και στον ελληνικό χώρο (Γιαννικοπούλου και συν. 2008; Σαμαρά, Παπαδοπούλου, & Δέρρη, 2005; Χατζηπαντελή και συν. 2007).

Όπως τονίζουν οι Burton & Miller (1998) το TGMD είναι ιδιαίτερα δημοφιλές τεστ και προτιμάται, έναντι των άλλων που έχουμε ήδη αναφέρει ανωτέρω, λόγω των πολλών και σημαντικών πλεονεκτημάτων του. Μεταξύ αυτών μπορούμε να αναφέρουμε το ότι (α) έχει μία πολύ συγκεκριμένη εστίαση στο μοτίβο κίνησης όπως οι δεξιότητες χειρισμού αντικειμένου με καλή αξιοπιστία στο υποτέστ ή τα σύνθετα σκορ, (β) Το εγχειρίδιο, ο εξοπλισμός¹⁴ είναι εύκολο να αποκτηθεί και να εφαρμοστεί και (γ) είναι εύκολο να διενεργηθεί διότι όλες οι οδηγίες παρέχονται άμεσα σε κάθε φύλο επίδοσης (παράρτημα). Βέβαια, το TGMD έχει όμως και κάποια μειονεκτήματα, το σημαντικότερο εκ των οποίων θεωρείται (Burton & Miller, 1998) το έργο της παρατήρησης και της παρακολούθησης και τα 3,4 ή 5 κριτηρίων στην εκτέλεση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας σε κάθε μία από τις 2 προσπάθειες είναι ομολογουμένως πολύ δύσκολο. Όμως, η ίδια δυσκολία υπάρχει σε όλα σχεδόν τα τεστ αξιολόγησης κινητικής απόδοσης.

Πρόσφατα, ο Ulrich (2000) προχώρησε στη δεύτερη έκδοση της δοκιμασίας TGMD-2) για την αξιολόγηση της αδρής κινητικής ανάπτυξης, που εξετάζει επίσης 12 δεξιότητες αδρής κινητικότητας οργανωμένες στις ίδιες δύο ενότητες- δεξιότητες μετακίνησης στο χώρο και δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, με δύο όμως διαφορές. Η πρώτη διαφορά είναι ότι σε κάθε ενότητα περιλαμβάνονται 6 δεξιότητες- αντί 7 και 5 αντίστοιχα που υπήρχαν στο TGMD- και η δεύτερη είναι ότι στο TGMD-2 περιλαμβάνονται οι δεξιότητες του κυλίσματος και του χτυπήματος με μαστούνι που δεν υπήρχαν στο TGMD. Κατά τα άλλα η φιλοσοφία, το ηλικιακό φάσμα εφαρμογής αλλά και ο τρόπος χορήγησης παραμένουν ίδια.

Το TGMD-2 διακρίνεται, όπως και το TGMD, από σημαντικά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, οι οποίες έχουν ελεγχθεί σε τυπικούς αλλά και ειδικούς πληθυσμούς στο διεθνή αλλά και τον ελληνικό χώρο. Σε ένα πρώτο επίπεδο η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εν λόγω εργαλείου ελέγχθηκε από τον ίδιο τον κατασκευαστή του, ο οποίος βρήκε τιμές εσωτερικής συνοχής/συνέπειας και αξιοπιστίας που κυμαίνονταν από .85 έως .98 (Ulrich, 2000). Παρόμοια αποτελέσματα βρήκαν και οι Goodway, Crowe & Ward, 2003 για τυπικούς πληθυσμούς, οι Simons et al. (2007) για φλαμανδικούς πληθυσμούς, με

¹⁴ Βλέπε παράρτημα στο τέλος των μαθημάτων παρέμβασης: Όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή των μαθημάτων και του test (Ulrich D. A., 2000)

νοητική καθυστέρηση, και οι Hauwen, Hartman, Jonker & Visscher (2010) για πληθυσμούς με διαταραχές όρασης στην Ολλανδία. Έτσι, το TGMD-2 μπορεί να θεωρηθεί έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης και αξιολόγησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων παιδιών τυπικής αλλά και ελλειπούς ανάπτυξης.

Για το λόγο αυτό και έχει χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα ως ερευνητικό εργαλείο σε μια πλειάδα διεθνών αλλά και ελληνικών ερευνών. Έτσι έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που είχαν ως σκοπό (α) τον προσδιορισμό των παιδιών που παρουσιάζουν, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αισθητές καθυστερήσεις ως προς την αδρή κινητική τους ανάπτυξη (Catenassi et al., 2007; Houwen et al., 2010; Staples & Reid, 2010;), (β) η οργανωση προγραμμάτων διδασκαλίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων της αδρής κινητικής ανάπτυξης των παιδιών και η εκτίμηση της επιτυχίας προγραμμάτων ανάπτυξης της αδρής κινητικότητας (Akbari et al., 2009; Martin, Rudisill & Hastle, 2009) και (γ) η λειτουργία του ως εργαλείο μέτρησης στο πλαίσιο ερευνών που αφορούν στην ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας (Wong & Cheung, 2006).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε¹⁵ το TGMD-2 διότι αποτελεί τη νεότερη έκδοση του τεστ και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας και τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Εφαρμόστηκε δε στην αρχή και στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος προκειμένου να διενεργηθούν οι ερευνητικές παρατηρήσεις για τη συλλογή των δεδομένων (Thomas & Nelson, 2003), όπως θα δούμε αμέσως πιο κάτω.

Η μέθοδος της παρατήρησης

Η παρατήρηση ως επιστημονική μέθοδος χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην παιδαγωγική έρευνα (Βάμβουκας, 2000) διότι διαθέτει ένα σημαντικό αριθμό πλεονεκτημάτων και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών σκοπών και συνθηκών (Φίλιας, 1990). Πρόκειται για μια μέθοδο που έχει να κάνει με την παρακολούθηση και καταγραφή μιας σειράς συμπεριφορών που εκδηλώνονται από μεμονωμένα άτομα ή από ομάδες ατόμων στο φυσικό ή μη περιβάλλον τους. Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής είναι ότι (Βάμβουκας, 2000; Φίλιας, 1997): (α) διέπεται από συγκεκριμένους και αυστηρούς κανόνες και αρχές, (β) η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μπορεί να

¹⁵ Μεταφράστηκε από τρία (3) άτομα διαφορετικών επαγγελμάτων τα οποία γνωρίζουν επαρκώς την Αγγλική γλώσσα.

διασφαλισθεί και (γ) τα δεδομένα που συγκεντρώνονται κατά την εφαρμογή της μπορούν να τύχουν στατιστικής επεξεργασίας.

Υπάρχουν αρκετοί τύποι παρατήρησης ανάλογα με τον ερευνητικό σκοπό, το ερευνώμενο αντικείμενο, τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται και το ρόλο που διαδραματίζει ο παρατηρητής στο πλαίσιο εφαρμογής της. Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε τους εξής τύπους παρατήρησης (Κυριαζή, 1990; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2009; Φίλιας, 1990):

(α) Συμμετοχική ή μη-συμμετοχική παρατήρηση: Η δεδομένη τυπολογία βασίζεται στο κριτήριο της συμμετοχής ή μη του παρατηρητή στην παρατηρούμενη κατάσταση. Αν, δηλαδή, ο παρατηρητής συμμετέχει ως ισότιμο μέλος της παρατηρούμενης ομάδας τότε η παρατήρηση καλείται συμμετοχική, ενώ αν ο παρατηρητής βρίσκεται εκτός του υπό παρατήρηση πλαισίου και καταγράφει απλά και αντικειμενικά τα τεκταινόμενα, η παρατήρηση καλείται μη-συμμετοχική.

(β) Συστηματική ή μη συστηματική παρατήρηση: Εδώ το κριτήριο της διάκρισης αφορά στον τρόπο καταγραφής των παρατηρήσεων εκ μέρους του παρατηρητή. Με άλλα λόγια, αν ο παρατηρητής καταγράφει τις παρατηρήσεις του σε έναν εκ των προτέρων κατασκευασμένο πίνακα κατηγοριών, η παρατήρηση είναι συστηματική. Αν, αντίθετα, ο παρατηρητής καταγράφει τη συμπεριφορά των ερευνητικών υποκειμένων χωρίς τη βοήθεια ενός τέτοιου πίνακα, η παρατήρηση λέγεται μη-συστηματική.

Στην παρούσα έρευνα, λόγω της φύσης και του σκοπού της, χρησιμοποιήθηκε η συστηματική μη-συμμετοχική παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, περισσότεροι του ενός εξωτερικοί παρατηρητές- λόγω του πλήθους του δείγματος- κατέγραψαν σε ειδικά διαμορφωμένους, βάσει του ερευνητικού εργαλείου, πίνακες την εμφάνιση ή απουσία συγκεκριμένων κινητικών στοιχείων.

3.3.1. Περιγραφή Δοκιμασιών

Η δέσμη αξιολόγησης της αδρής κινητικότητας TGMD-2 εκτιμά και αξιολογεί 12 θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες αδρής κινητικότητας. Οι δεξιότητες αυτές είναι οργανωμένες σε δύο ενότητες, κάθε μία εκ των οποίων αξιολογεί μια διαφορετική όψη της αδρής κινητικής ανάπτυξης, ως εξής:

1. Δεξιότητες μετρακίνησης στο χώρο (Locomotor Skills): Περιλαμβάνει 6 δεξιότητες- τρέξιμο(run), καλπασμός (gallop), αναπήδηση στο ένα πόδι (hop), άλμα πάνω από αντικείμενο (leap), οριζόντιο άλμα (horizontal jump), πλάγια

μετατόπιση (slide). Ως συνολικό αποτέλεσμα των εκτελεστικών κριτηρίων ορίζεται το 26.

2. Δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων (Object Control Skills): Περιλαμβάνει 6 δεξιότητες- κτύπημα με μαστούνι (striking), ντρίμπλα επί τόπου (stationary dribble), υποδοχή μπάλας (catch), λάκτισμα (kick), ρίψη μπάλας πάνω από τον ώμο (throw) και κύλισμα (roll). Ως συνολικό αποτέλεσμα των εκτελεστικών κριτηρίων ορίζεται το 19. (Παράρτημα).

Στην παρούσα έρευνα, λόγω της φύσεως και του σκοπού της, εφαρμόστηκε η δεύτερη δέσμη δοκιμασιών του TGMD που σφοδρούσε στην εκτίμηση των δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένου. Το περιεχόμενο των δοκιμασιών αυτής της δέσμης μπορεί να περιγραφεί ως ακολούθως:

(α). Ρίψη μπάλας πάνω από τον ώμο: σε αυτή τη δοκιμασία ο εξεταζόμενος στεκόταν σε απόσταση 6,60 μ. από έναν τοίχο και του ζητούνταν να πετάξει με δύναμη τη μπάλα πάνω από τον ώμο του ώστε αυτή να φτάσει στον τοίχο.

(β). Ντρίμπλα επί τόπου: πρόκειται για μια δοκιμασία όπου ζητείται από τον εξεταζόμενο να χτυπήσει/ωθήσει μια μπάλα του μπάσκει προς τα κάτω τέσσερις συνεχόμενες φορές χρησιμοποιώντας το ένα χέρι και χωρίς καμία μετακίνηση. Στο τέλος των τεσσάρων συνεχόμενων κτυπημάτων/ωθήσεων πρέπει να πιάσει τη μπάλα με τα δύο χέρια.

(γ). Υποδοχή μπάλας: σε αυτή τη δοκιμασία ο εξεταστής πρέπει να πετάξει στον εξεταζόμενο μια μεγάλη μπάλα και αυτός πρέπει να την πιάσει με τα δύο χέρια.

(δ). Λάκτισμα: στην παρούσα δοκιμασία μια μεγάλη μπάλα απέχει από τον τοίχο 6,60 μ. και ζητάται από τον εξεταζόμενο να τρέξει και να την κλώτσησει με δύναμη έτσι ώστε αυτή να κτυπήσει στον τοίχο.

- (ε) Κτύπημα με μαστούνι: στο πλαίσιο αυτής της δοκιμασίας μια μικρή μπάλα έχει τοποθετηθεί σε έναν πασσαλίσκο και ζητείται από τον εξεταζόμενο να την κτυπήσει δυνατά με ένα μαστούνι.



Εικόνα 25. Πασσαλίσκος, μικρή μπάλα και μαλακό μαστούνι

(στ). Κύλισμα: σε αυτή την τελευταία δοκιμασία κώνοι με μεταξύ τους απόσταση 1,32μ. σχηματίζουν ένα διάδρομο και ο εξεταζόμενος καλείται να κυλήσει δυνατά τη μπάλα σε αυτό το διάδρομο.

3.4. Διαδικασία μέτρησης

Συγκεκριμένα η κάθε, προς εξέταση, δεξιότητα, σύμφωνα με το TGMD-2, περιλαμβάνει κάποια συμπεριφοριστικά στοιχεία που παρουσιάζονται ως κριτήρια επίδοσης¹⁶ και ορίζουν συμπεριφορές που αντιπροσωπεύουν ένα ώριμο μοτίβο δεξιοτήτων οι οποίες αξιολογούνται χωριστά. Έτσι η αξιολόγηση της ρίψης, του λακτίσματος, της ντρίμπλας και του κυλίσματος γίνεται με τη βοήθεια τεσσάρων κριτηρίων επίδοσης ή εκτελεστικών κριτηρίων- τέσσερις φάσεις της κίνησης- η αξιολόγηση του κτυπήματος με μπαστούνι με τη βοήθεια πέντε –πέντε φάσεις- και της υποδοχής με τη βοήθεια τριών-τρεις φάσεις. Όπου ο δοκιμαζόμενος πραγματοποιούσε ένα τέτοιο κριτήριο απόδοσης σε μια από τις δυο προσπάθειες, ο εξεταστής κατέγραφε ένα (1), ενώ όπου ο δοκιμαζόμενος δεν επιτύγχανε σωστά έστω ένα συμπεριφοριστικό στοιχείο ο εξεταστής έβαζε μηδέν (0). Υπήρχαν δύο διαφορετικές στήλες που παρέχονταν για κάθε συνθήκη εκτίμησης¹⁷.

Ειδικότερα για την αξιολόγηση της δεξιότητας της ρίψης τα κριτήρια εκτέλεσης είναι: (α) Το υψωμένο χέρι εισάγεται με την προς τα κάτω κίνηση του χεριού που θα ρίξει τη μπάλα, (β) το παιδί στρίβει το γοφό και τους ώμους σε ένα σημείο όπου η πλευρά που δεν συμμετέχει στη ρίψη να βλέπει τον τοίχο, (γ) το βάρος μεταφέρεται με το να κάνει ένα βήμα με το πόδι που είναι αντίθετο προς το χέρι που ρίχνει και (δ) αφού ελευθερωθεί η μπάλα το χέρι που ρίχνει μεταφέρεται διαγώνια προς τη μη προτιμώμενη πλευρά. Στην αξιολόγηση της δεξιότητας της ρίψης η άριστη βαθμολογία των μαθητών ήταν το τέσσερα (4). Μετά το πέρας της τελικής μέτρησης το σύνολο της βαθμολογίας ως τελικό σκορ έφτανε το οκτώ (8). Η επίδοση στη δοκιμασία της δεξιότητας της ρίψης κυμαίνεται, επομένως, από 0-8.

Για τη δεξιότητα της υποδοχής τα κριτήρια εκτέλεσης είναι: (α) η φάση προετοιμασίας όπου τα χέρια βρίσκονται μπροστά από το σώμα και οι αγκώνες είναι χαλαροί, (β) τα μπράτσα είναι εκτεταμένα ενώ πιάνουν τη μπάλα καθώς αυτή έρχεται και (γ) η μπάλα πιάνεται μόνο με τα χέρια. Στην αξιολόγηση της δεξιότητας της υποδοχής της

¹⁶ Βλέπε: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ TGMD Test of Gross Motor Development 2000

¹⁷ Βλέπε: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

μπάλας η άριστη βαθμολογία είναι το τρία (3) με άριστο τελικό σκορ το έξι (6). Η επίδοση στη δοκιμασία της δεξιότητας της υποδοχής κυμαίνεται, λοιπόν, από 0-6.

Η αξιολόγηση της δεξιότητας του λακτίσματος της ακίνητης μπάλας γίνεται βάσει των εξής κριτηρίων απόδοσης: (α) γρήγορη συνεχής προσέγγιση της μπάλας, (β) μια μεγάλη δρασκελιά ή άλμα αμέσως πριν την επαφή με τη μπάλα, (γ) το πόδι που δεν κλωτσάει τοποθετείται λίγο πιο πίσω και πλάγια από την μπάλα και τέλος (δ) ο εξεταζόμενος κλωτσάει τη μπάλα με το πάνω μέρος (κουτεπιέ) του προτεινόμενου ποδιού ή με την άκρη του ποδιού (δάχτυλα). Η άριστη βαθμολογία σε αυτή τη δεξιότητα είναι το τέσσερα (4) με άριστο τελικό σκορ το οκτώ (8). Η επίδοση στη δοκιμασία της δεξιότητας του κλωτσήματος κυμαίνεται, ως εκ τούτου, από 0-8.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της δεξιότητας της ντρίμπλας με το άνω άκρο παρατηρείται η εμφάνιση ή μη των εξής κριτηρίων εκτέλεσης: (α) ο εξεταζόμενος έρχεται σε επαφή με τη μπάλα με το ένα χέρι περίπου στο ύψος της ζώνης, (β) σπρώχνει τη μπάλα με τις άκρες των δαχτύλων (όχι με όλη την παλάμη), (γ) η μπάλα έρχεται σε επαφή με το πάτωμα μπροστά από το πόδι ή στο εξωτερικό μέρος του ποδιού της προτιμώμενης πλευράς και (δ) διατηρεί τον έλεγχο της μπάλας για τέσσερις συνεχόμενες αναπηδήσεις χωρίς να χρειάζεται να μετακινήσει τα πόδια για να την ανακτήσει. Για τη δεδομένη δεξιότητα η άριστη βαθμολογία είναι το τέσσερα (4) σε κάθε μέτρηση, με άριστο τελικό σκορ το οκτώ (8). Έτσι, η επίδοση στη δοκιμασία της δεξιότητας της ντρίμπλας κυμαίνεται από 0-8.

Για την αξιολόγηση της πέμπτης σε σειρά δεξιότητας, αυτής του οριζόντιου κτυπήματος με μπαστούνι, λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια επίδοσης: (α) το κυρίαρχο χέρι γραπώνει το μπαστούνι πάνω από το μη κυρίαρχο χέρι, (β) η μη προτιμώμενη πλευρά του σώματος βλέπει προς τον φανταστικό παίχτη που ρίχνει τη μπάλα με τα πόδια σε παράλληλη θέση, (γ) περιστροφή γοφών και ώμου κατά την κίνηση, (δ) ματαφορά του βάρους του σώματος στο μπροστινό πόδι και (ε) το μπαστούνι έρχεται σε επαφή με τη μπάλα. Η άριστη βαθμολογία εδώ είναι πέντε (5) σε κάθε μέτρηση με άριστο τελικό σκορ το δέκα (10). Αυτονόητα, η επίδοση στη δοκιμασία της δεξιότητας του οριζόντιου κτυπήματος κυμαίνεται από 0-10.

Τέλος, κατά την αξιολόγηση της δεξιότητας του κυλίσματος ο εξεταστής πρέπει να παρατηρήσει τα ακόλουθα εκτελεστικά κριτήρια: (α) Το προτεινόμενο χέρι κινείται (αιωρείται) κάτω και πίσω, φτάνοντας πίσω στον κορμό, ενώ το στήθος βλέπει τους κώνους, (β) το παιδί κάνει ένα μεγάλο βήμα μπροστά με το πόδι που είναι αντίθετο προς το προτιμώμενο χέρι προς τους κώνους, (γ) λυγίζει τα γόνατα προς το κάτω μέρος του

σώματος, (δ) αφήνει τη μπάλα κοντά στο πάτωμα να κυλήσει έτσι ώστε η μπάλα να μην αναπηδήσει περισσότερο από 4 ίντσες. Η άριστη βαθμολογία είναι τέσσερα (4) σε κάθε μέτρηση, με άριστο τελικό σκορ το οκτώ (8). Η επίδοση στη δοκιμασία της δεξιότητας του κυλίσματος, επομένως, κυμαίνεται από 0-8.

Στη συνέχεια λήφθηκε υπόψη το άθροισμα των προσπαθειών που πραγματοποίησε το κάθε παιδί. Η συνολική λοιπόν άριστη βαθμολογία για όλες της δεξιότητες χειρισμού ήταν το είκοσι τέσσερα (24) για κάθε μέτρηση. Το τελικό σκορ από την αρχική και τελική μέτρηση έφτανε στους σαράντα οκτώ βαθμούς (48). Κατόπιν υπολογίσθηκαν οι μέσοι όροι κάθε δεξιότητας χωριστά.

Στον πίνακα που παρουσιάζεται παρακάτω, αναφέρονται συνοπτικά οι βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, τα επιμέρους κριτήρια εκτέλεσης καθώς και η επίδοσή τους στο κριτήριο.

Πίνακας 2. Ανακεφαλαιωτικός πίνακας των επιμέρους δεξιοτήτων και των επίδοσεών τους

Τεστ Ανάπτυξης της Αδρής Κινητικότητας Test of Gross Motor Development (TGMD, Ulrich, 2000)		
ΥΠΟΤΕΣΤ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ		
Βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων	Κριτήρια εκτέλεσης	Σκορ
Δεξιότητα Ρίψης	1. Το υψωμένο χέρι εισάγεται με την προς τα κάτω κίνηση του χεριού που θα ρίξει τη μπάλα.	0-2
	2. Στρίβει το γοφό και τους ώμους σε ένα σημείο όπου η πλευρά που δεν συμμετέχει στη ρίψη να βλέπει τον τοίχο.	0-2
	3. Το βάρος μεταφέρεται με το να κάνει ένα βήμα με το πόδι που είναι αντίθετο προς το χέρι που ρίχνει.	0-2
	4. Αφού ελευθερωθεί η μπάλα το χέρι που ρίχνει μεταφέρεται διαγώνια προς τη μη προτιμώμενη πλευρά.	0-2
	Τελικό σκορ δεξιότητας	0-8
Δεξιότητα υποδοχής	1. Φάση προετοιμασίας όπου τα χέρια βρίσκονται μπροστά από το σώμα και οι αγκώνες είναι χαλαροί.	0-2
	2. Τα μπράτσα είναι εκτεταμένα ενώ πιάνουν τη μπάλα καθώς αυτή έρχεται.	0-2
	3. Η μπάλα πιάνεται μόνο με τα χέρια.	0-2
	Τελικό σκορ δεξιότητας	0-6
Δεξιότητα λακτίσματος	1. Γρήγορη συνεχής προσέγγιση της μπάλας.	0-2
	2. Μια μεγάλη δρασκελιά ή άλμα αμέσως πριν την επαφή με τη μπάλα.	0-2
	3. Το πόδι που δεν κλωτσάει τοποθετείται λίγο πιο πίσω από την μπάλα.	0-2
	4. Κλωτσάει τη μπάλα με το πάνω μέρος (κουτεπιέ) του προτεινόμενου ποδιού ή με την άκρη του ποδιού (δάχτυλα).	0-2
	Τελικό σκορ δεξιότητας	0-8
Δεξιότητα ντρίμπλας σε στατική θέση	1. Έρχεται σε επαφή με τη μπάλα με το ένα χέρι περίπου στο ύψος της ζώνης.	0-2
	2. Σπρώχνει τη μπάλα με τις άκρες των δαχτύλων (όχι με όλη την παλάμη).	0-2
	3. Η μπάλα έρχεται σε επαφή με το πάτωμα μπροστά από το πόδι ή στο εξωτερικό μέρος του ποδιού της προτιμώμενης πλευράς.	0-2
	4. Διατηρεί τον έλεγχο της μπάλας για τέσσερις συνεχόμενες αναπηδήσεις χωρίς να χρειάζεται να μετακινήσει τα πόδια για να την ανακτήσει.	0-2
	Τελικό σκορ δεξιότητας	0-8
Δεξιότητα οριζόντιου	1. Το κυρίαρχο χέρι γραπώνει το μπαστούνι πάνω από το	0-2

κτύπηματος ακίνητης μπάλας	μη κυρίαρχο χέρι.	
	2.Η μη προτιμώμενη πλευρά του σώματος βλέπει προς τον φανταστικό παίχτη που ρίχνει τη μπάλα με τα πόδια σε παράλληλη θέση.	0-2
	3.Περιστροφή γοφών και ώμου κατά την κίνηση.	0-2
	4.Ματαφορά του βάρους του σώματος στο μπροστινό πόδι.	0-2
	5.Το μπαστούνι έρχεται σε επαφή με τη μπάλα.	0-2
	Τελικό σκορ δεξιότητας	0-10
Δεξιότητα κυλίσματος με την παλάμη κάτω από την μπάλα.	1. Το προτεινόμενο χέρι κινείται (αιωρείται) κάτω και πίσω, φτάνοντας πίσω στον κορμό, ενώ το στήθος βλέπει τους κώνους.	0-2
	2.Κάνει ένα μεγάλο βήμα μπροστά με το πόδι που είναι αντίθετο προς το προτιμώμενο χέρι προς τους κώνους.	0-2
	3. Λυγίζει τα γόνατα προς το κάτω μέρος του σώματος.	0-2
	4.Αφήνει τη μπάλα κοντά στο πάτωμα να κυλήσει έτσι ώστε η μπάλα να μην αναπηδήσει περισσότερο από 4 ίντσες.	0-2
	Τελικό σκορ δεξιότητας	0-8
Τελικό σκορ δεξιοτήτων		48

3.5. Το πειραματικό πρόγραμμα (πρόγραμμα παρέμβασης)

Για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων των μαθητών-τριών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, σχεδιάσαμε ένα πειραματικό πρόγραμμα 18 παρεμβάσεων, τρεις για κάθε δεξιότητα διάρκειας 45 λεπτών κάθε μία με σκοπό να εφαρμοστούν στην πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου δύο φορές την εβδομάδα για την Α΄ δημοτικού και μία ή δύο (ανάλογα με το πρόγραμμα) για το νηπιαγωγείο, για ένα διάστημα συνολικά 14 και 20 εβδομάδων αντίστοιχα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά ο σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος, τα περιεχόμενα και η εφαρμογή του.

3.5.1. Ο σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος

Για το σχεδιασμό του προγράμματος λάβαμε υπόψη μας τα στάδια απόκτησης των κινητικών δεξιοτήτων (Δέρρη, 2007; Gallahue, 2002; Graham, Hot/Hale, & Parker, 1993) με στόχο να έχουμε ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις μαθησιακές

ανάγκες που αφορούν την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Αυγερινός, 2011). Σκοπός μας είναι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων και η ικανοποιητική εκτέλεση ορισμένων από αυτές. Οι δεξιότητες χειρισμού που αναφέρονται στην παρούσα έρευνα, αφορούν αδρές κινήσεις του σώματος, στις οποίες μεταδίδεται ή λαμβάνεται δύναμη από αντικείμενα (Gallahue & Ozmun, 1995). Η ρίψη, η υποδοχή, το κλότσημα, η ντρίμπλα, το κτύπημα της μπάλας και το κύλισμα, αποτελούν τις βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού.

Σχεδιάσαμε ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα με στόχο να αναπτύξουν οι μαθητές-τριες τις παραπάνω κινητικές δεξιότητες στο ώριμο στάδιό τους, ενσωματώνοντας τις κινητικές έννοιες του χώρου (γενικός χώρος, προσωπικός χώρος, κατευθύνσεις, επίπεδα, τροχιές και προεκτάσεις), τις κινητικές έννοιες της προσπάθειας (χρόνος, δύναμη και ροή), τις κινητικές έννοιες των σχέσεων (με τα μέρη του σώματος σχήματα, τη βάση στήριξης, με αντικείμενα ή άτομα). Εστίασαμε στην σημασία της αλληλουχίας των δεξιοτήτων (Gallahue, 2002), και σε μια προβλέψιμη σειρά μάθησης (Buschner, 1994), αναγνωρίζοντας ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό (Bredenkamp, 1990).

Ακλουθώντας την αρχή της προοδευτικότητας της διδασκαλίας, από τις απλές στις σύνθετες δραστηριότητες, χρησιμοποιήθηκαν μεμονωμένα και κατά περίπτωση στοιχεία από όλες τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά στο μεγαλύτερο μέρος από το περιεχόμενό της εφαρμόστηκαν οι έμμεσες μέθοδοι διδασκαλίας όπως της εξερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, καθώς επίσης και παιχνίδια χαμηλής οργάνωσης (τροποποιημένες συνθήκες παιχνιδιού με στόχο την ποσοτική εκτέλεση – αποτέλεσμα) (Gallahue, 2002; Rink, 2002) που σκοπό έχουν να ενισχύσουν το παρόν επίπεδο της δεξιότητας και να δώσουν τη δυνατότητα στο μικρό μαθητή-τρια να βιώσει τη νίκη μέσα από την επιτυχημένη προσπάθεια. Στα πλαίσια διεξαγωγής των παιχνιδιών προτάθηκαν συνθήκες ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης και του θάρρους των παιδιών καθώς επίσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την αποδοχή των άλλων και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους (Αυγερινός, 2011), καθώς «το παιχνίδι είναι ευεργετικό και συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού» (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012). Στο σημείο αυτό δίνονταν η δυνατότητα για αναγνώριση της σημασίας του «ευ αγωνίζεσθαι» (Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου, 2003).

Στα αρχικά στάδια της δεξιότητας δουλέψαμε με «κομμάτια» (Buschner, 1994: 25) της κινητικής δεξιότητας και ακολουθώντας την αναπτυξιακή προσέγγιση (Αυγερινός, 2011; Gallahue, 2002; Graham, 1991; Pangrazi, 1999; Ζαχοπούλου, 2007; Zimmer, 2007), δώσαμε έμφαση στην αλληλουχία των δεξιοτήτων. Αρχικά επιμείναμε με βοηθό την

ανατροφοδότηση, στην ποιοτική εκτέλεση (τεχνική) των δεξιοτήτων με στόχο σε επόμενο βήμα την εισαγωγή και ποσοτικών στοιχείων που αφορούν κινητικές έννοιες που αναφέραμε σε προηγούμενα κεφάλαια (π.χ. απόσταση, ακρίβεια, ταχύτητα κ.ά.). Χρησιμοποιήθηκαν καρτέλες- σκίτσα, επίδειξης των κινητικών δεξιοτήτων με σκοπό την παροχή της οπτικής περιγραφής της άσκησης προσδιορίζοντας τα πρότυπα της ορθής – αποδεκτής εκτέλεσης (Gallahue, 2002, σ. 138).

Σύμφωνα με την Nichols (1994), ακολουθήθηκαν τα στάδια που αφορούν τη διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων. Στο πρώτο στάδιο που αφορά στην αντίληψη εισάγεται η δεξιότητα με έμφαση σε δυο –τρία σημεία κλειδιά της δεξιότητας, όπου ο μαθητής/τρια κατανοεί γενικά την εκτέλεσή τους και προσπαθεί να την εκτελέσει στο αρχικό στάδιο της δεξιότητας. Παρείχαμε ευκαιρίες για εξάσκηση, οδηγίες και ανάλυση, συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και διδασκαλία με στόχο την απόκτηση του ώριμου σταδίου της δεξιότητας και την απόλαυση της φυσικής δραστηριότητας.

Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο και την Α΄ δημοτικού, επιβάλλει την ατομική οργάνωση των μαθητών/τριών ή την οργάνωσή τους σε ζευγάρια, προκειμένου να τα κρατήσουν απασχολημένα με την μέγιστη συμμετοχή και ευκαιρίες για επιτυχία (Buschner, 1994; Gallahue, 2002; Pangrazi, 1999; Σακελλαρίου, 2002). Μια τέτοια οργάνωση υποστηρίζεται από τη χρήση μικρών ατομικών οργάνων αθλητικού εξοπλισμού (μπάλες από διάφορα υλικά και διαφόρων μεγεθών, όπως σπόγγινες, θαλάσσης, πλαστικές μπάλες ποδοσφαίρου ελαφρώς ξεφούσκωτες, μπάλες του τένις, του baseball, μπαλόνια, σακουλάκια, ράβδους, κώνους, μπαστούνια baseball, διάφορα μακριά όργανα κλπ.). Η χρήση αυτού του υλικού επιτρέπει την εκτέλεση των δεξιοτήτων σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού, που ευνοείται, εφόσον δεν συγκρίνεται διαρκώς με τα άλλα παιδιά και δεν αισθάνεται να απορρίπτεται από την υπόλοιπη ομάδα. Ακόμα ο χειρισμός αυτού του υλικού από το μικρό παιδί, υποστηρίζει την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων, όπως οι βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων (Gallahue, 2002).

Με βάση τα στοιχεία αυτά σχεδιάσαμε το περιεχόμενο διδασκαλίας του πειραματικού προγράμματος που αφορά την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.

3.5.2. Περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης της παρούσας έρευνας συνίσταται στην εφαρμογή 18 προσχεδιασμένων ωριαίων μαθημάτων¹⁸, τρία για κάθε δεξιότητα, συνολικής διάρκειας 20 εβδομάδων για τα νηπιαγωγείο και 14 εβδομάδων για την Α΄ δημοτικού. Τα μαθήματα αυτά στηρίζονταν σε μια προσχεδιασμένη ομαδοποίηση των προς διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων ανάλογα με την πολυπλοκότητά τους, η οποία κρίθηκε απαραίτητη αφού σύμφωνα με τον Gallahue (1996, 2002) καθιστά αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία. Έτσι, εφαρμόστηκαν πρώτα, τα 6 μαθήματα για την ρίψη και την υποδοχή – 3 μαθήματα για το κλότσημα όπου υπήρχαν αναφορές και για το σταμάτημα της μπάλας, μετά 3 μαθήματα για την ντρίμπλα, 3 μαθήματα για το οριζόντιο κτύπημα και τέλος 3 μαθήματα για το κύλισμα όπου συμπεριλάμβαναν όλες τις δεξιότητες χειρισμού.

Η βασική δομή του κάθε μαθήματος ήταν τριμερής. Το πρώτο μέρος του κάθε μαθήματος περιελάμβανε ασκήσεις προθέρμανσης έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να εγκλιματιστούν στις, από άποψη φυσιολογίας, απαιτήσεις των κινητικών ασκήσεων και παιχνιδιών του κυρίως μέρους κάθε μαθήματος. Ακολουθούσε μια σύντομη αναφορά της ύλης από το προηγούμενο μάθημα καθώς και εισαγωγή στην ύλη του τρέχοντος μαθήματος. Το δεύτερο μέρος του κάθε μαθήματος- κύριο μέρος- ξεκινούσε με την επίδειξη της δεξιότητας που έπρεπε να διδαχθεί και εν συνεχεία ακολουθούσαν σχετικές ασκήσεις και παιγνιώδους μορφής δραστηριότητες οι οποίες αυτονόητα περιελάμβαναν την εκάστοτε υπό διδασκαλία δεξιότητα. Το τρίτο και τελευταίο μέρος περιελάμβανε ένα είδος αξιολόγησης της προόδου τους ως προς την ποιοτική εκτέλεση των δεξιοτήτων αλλά και της κατανόησή τους.

Στα πλάνα των μαθημάτων υπήρχαν εικόνες με τη σχηματική διάταξη των μαθητών στο γενικό χώρο του μαθήματος, που φροντίσαμε να δημιουργήσουμε με τη χρήση του ειδικού προγράμματος easy Sports-Graphics BALLSPORTS 1.0¹⁹ (Schreiner, Becker-Richter, Schreiner, & Becker, 2010), για να διευκολύνονται οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής στη διδασκαλία του μαθήματος. Επίσης στο τέλος του κάθε πλάνου μαθήματος αναφέρονταν συνοπτικά τα όργανα και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, η προσοδκώμενη μάθηση, και κάποιες ενδεικτικές συμβουλές διδασκαλίας.

¹⁸ Το σύνολο των μαθημάτων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα υπάρχουν στο Παράρτημα, και είναι καταχωρημένα με τη σειρά εφαρμογής τους.

¹⁹ Έγινε αγορά του συγκεκριμένου προγράμματος από τη γραφούσα μέσω Internet, για τις ανάγκες του παρεμβατικού προγράμματος.

Στα μαθήματα που αφορούσαν στη ρίψη περιέχονταν δραστηριότητες που εστίαζαν αρχικά στη ρίψη από απόσταση και μετά στη ρίψη για ακρίβεια. Οι ασκήσεις που περιλαμβάνονταν στις δραστηριότητες αυτές ήταν διαφορετικών επιπέδων και απαιτήσεων, για παράδειγμα ρίψεις από διαφορετικές αποστάσεις. Η έμφαση δόθηκε στην απόσταση, στην ταχύτητα και τέλος στην ακρίβεια της ρίψης.

Στα μαθήματα που αφορούσαν στην υποδοχή, τα παιδιά συμβουλευόνταν να βρίσκονται στην ευθεία γραμμή με το βλέμμα στη μπάλα και τα χέρια να διατηρούνται χαλαρά, ενώ πρέπει να υποχωρούν κατά την επαφή με τη μπάλα για να αποροφήσουν την ορμή της.

Στα σχετικά με το λάκτισμα μαθήματα, δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση στο λάκτισμα σε διαφορετικές κατευθύνσεις και από διαφορετικές αποστάσεις. Τα παιδιά συμβουλευόνταν να προσπαθούν για αντιμετάθεση χεριών, το πόδι να σηκώνεται ψηλά μετά την απελευθέρωση της μπάλας ενώ το σώμα κάμπτεται. Το πόδι στήριξης δείχνει το στόχο ενώ κάμπτεται ελαφρώς κατά την επαφή του άλλου ποδιού με την μπάλα.

Η ντρίμπλα είναι μία από τις δεξιότητες- όπως και το λάκτισμα- που χρησιμοποιούνται πολύ από τα παιδιά. Στα σχετικά με αυτή τη δεξιότητα μαθήματα η προσοχή εστιάστηκε στον έλεγχο της αναπήδησης της μπάλας από τον καρπό και στη θέση των δακτύλων προς αποφυγή ενός πολύ συνηθισμένου λάθους στην κίνηση, αυτό του «χαστουκίσματος» της μπάλας.

Στα μαθήματα που αφορούσαν στο οριζόντιο χτύπημα της μπάλας με μπαστούνι, να σημειώσουμε ότι αρχικά χρησιμοποιήθηκαν μπαλόνια και μετά μπάλες – μεγάλου μεγέθους στη αρχή, μικρότερου αργότερα. Επίσης, ως μέσο χτυπήματος αρχικά χρησιμοποιήθηκαν τα χέρια ενώ αργότερα διάφορα όργανα, όπως ρακέτες ή μπαστούνια. Τα παιδιά συμβουλευόνταν να προσπαθούν να επιτύχουν τη σωστή στροφή του σώματος (ισχία) την αρμονική μεταφορά βάρους, και τέλος την αποφασιστική αιώρηση του μπαστουιού βρίσκοντας το στόχο.

Τέλος, στα μαθήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του κυλίσματος η έμφαση δόθηκε στην παροχή πολλών ευκαιριών για κυλίσματα διαφόρων μορφών και προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Μάλιστα, στο πρώτο μάθημα χρησιμοποιήθηκαν πιο μεγάλες μπάλες, και μικρότερες αποστάσεις από τον τοίχο, για ευκολία του παιδιού, ενώ σταδιακά, όσο το παιδί εξοικειώνονταν όλο και περισσότερο με τη συγκεκριμένη κίνηση μειωνόταν το μέγεθος της μπάλας και αύξανε η απόσταση κυλίσματος από τον τοίχο.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, να πούμε ότι βασικό χαρακτηριστικό των μαθημάτων του παρεμβατικού προγράμματος της παρούσας έρευνας ήταν ότι:

- (α) παρείχαν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για εξάσκηση τους πάνω στις υπό εξέταση δεξιότητες- προκειμένου να αποκτήσουν το ώριμο μοντέλο κίνησης
- (β) λάμβαναν υπόψη του τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των ικανοτήτων τους.
- (γ) η διαδικασία εκμάθησης των κινητικών δεξιοτήτων ήταν σταδιακή και με κατεύθυνση από το γενικό στο μερικό και από το ευκολότερο στο δυσκολότερο και
- (δ) το υλικό²⁰ που χρησιμοποιήθηκε ήταν ποικίλο και περιελάμβανε μπάλες διαφορετικών μεγεθών και χρωμάτων, μπαλόνια, σακουλάκια στεφάνια κλπ.

Τέλος τα επιμέρους μαθήματα για κάθε ομάδα πειραματική ή ελέγχου ήταν κατανοημένα στους διάφορους χώρους του σχολείου εσωτερικούς ή εξωτερικούς όσο το δυνατόν ισόποσα και ισόχρονα. Χρησιμοποίησαν έτσι όλα τα τμήματα το κλειστό γυμναστήριο, τις "κόκκινες αυλές," τα γήπεδα του μπάσκετ κ.τ.λ..

3.5.3. Η Μουσική του πειραματικού προγράμματος

Η άποψη, για τη σπουδαιότητα μιας αγωγής που θα φέρει το νεαρό άνθρωπο σε επαφή με τον κόσμο «του Ωραίου, του Μεγάλου και του αληθινού» έχει τονιστεί από τον Πλάτωνα ως τον Jacques-Emile Dalcroze, τον Karl Orff και πολλούς μεγάλους παιδαγωγούς. Ο Ράτσικας & Ζιάκα, (2011) μετά από διερεύνηση, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της διατήρησης του Ωραίου ως υπέρτατου αγαθού της τέχνης και ο Χαραλάμπους (2004: 15) προτείνει, μεταξύ άλλων, «τη μουσική, τα μικρά παιδιά ας μην την «αγγίζουν». Στην αρχή ας την «αισθανθούν», ας τη «μυρίσουν». Και μόνο το «άρωμα» της είναι αρκετό να τα κινητοποιήσει, να τα κάνει να νιώσουν ευφορία και πληρότητα».

Η μουσική στην προσχολική και στην πρώιμη σχολική ηλικία συμβάλλει, όπως έχει ήδη τονισθεί, στην καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης του παιδιού (Χαραλάμπους, 2004), στην ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Tsarakidou, Zachoroulou, & Zografou, 2001) και στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων δημιουργώντας ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Karageorgis & Terry, 1997). Για το λόγο αυτό, η επιλογή της κατάλληλης μουσικής που συνοδεύει το παρεμβατικό μας πρόγραμμα, δεν μπορεί να είναι ούτε τυχαία, ούτε απροϋπόθετη. Αντίθετα, πρέπει να συνάδει με τα είδη των

²⁰ Σε κάθε μάθημα που υπάρχει στο Παράρτημα, αναφέρονται αναλυτικά και τα υλικά και οι διαδικασίες.

ασκήσεων που αυτό περιέχει και τους εκάστοτε σκοπούς του, αλλά και να μπορεί να κινητοποιεί τα παιδιά προς την εκμάθηση και αρμονική επιτέλεση της κίνησης.

Έτσι, προσπαθώντας, με βάση τα παραπάνω, να βρούμε ρυθμικά ζωντανά μουσικά δημιουργήματα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν και να αγγίξουν τις αισθήσεις των μικρών παιδιών δίνοντάς τους το ερέθισμα για αρμονική κίνηση, ανατρέξαμε στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Κατ' αυτό τον τρόπο, λάβαμε υπόψη την έρευνα που αναφέρεται σε σχετική επισκόπηση ερευνών του Kravitz (1994) η οποία έδειξε ότι τα τρία σημαντικότερα στοιχεία της μουσικής ακρόασης που κινητοποιούν περισσότερο τα άτομα είναι το είδος της μουσικής (97%), ο ρυθμός (94%) και το τέμπο (96%) καθώς και σε στοιχεία που αφορούν στην επίδραση κάθε είδους μουσικής χωριστά (Παράρτημα 5). Επίσης, συνυπολογίσαμε το γεγονός ότι η μουσική, προκειμένου να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα κινητοποιήσει κινητικά, δεν είναι απαραίτητο να είναι μόνο ήπια, απαλή και ήρεμη ή μόνο ζωντανή και γρήγορη· αντίθετα, τα ποικίλα ρυθμικά σχήματα και οι ρυθμικές μεταπτώσεις μπορούν να λειτουργήσουν κάλλιστα προς τον επιδιωκόμενο σκοπό μας (Χαραλάμπους, 2004).

Η μουσική που νιώσαμε ότι ικανοποιεί τις ως άνω προϋποθέσεις ήταν η κλασική μουσική. Μουσικά έργα τέχνης με ζωντανό και χαρούμενο ρυθμό που έχουν αντέξει στη φθορά του χρόνου, υποστηρίζουν την διαχρονική τους αξία και μοναδικότητά τους, και είναι ικανά, κατά την ακρόασή τους, να διεγείρουν το συναίσθημα την φαντασία και την αυτενέργεια του ατόμου. Δημιουργήματα τέχνης που θα φέρουν το παιδί σε επαφή με τον κόσμο των ήχων και αισθητικών μορφών.

Τα κομμάτια που επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα, καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα της κλασικής μουσικής. Καλύπτουν την περίοδο της κλασικορομαντικής εποχής από το 1750 έως το 1900 περίπου. Είναι μουσικά διαχρονικά δημιουργήματα που απεικονίζουν τη ζωή του ανθρώπου στο πέρασμα των αιώνων και αναφέρονται στη φύση, στα βιώματα, στα συναισθήματα, στον τρόπο ζωής, στην εξέλιξη της ιστορίας γενικότερα. Στο πέρασμα του χρόνου ορίζουν την αλληλεπίδραση και τη συνάφεια των μουσικών περιόδων και των συνθετών που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της εργασίας μας.

Πιο συγκεκριμένα επιλέξαμε δημιουργίες των (α) Antonio Vivaldi, (β) Μπαχ, (γ) Mozart, (δ) Johann Strauss, (ε) D Scostakovich, (στ) Korsakov, (ζ) Rossini, (η) Chatschaturian, (θ) Offenbach και (ι) J P. Sousa.

3.5.4. Το μέτρο των μουσικών κομματιών

Τα μουσικά κομμάτια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι τριών ειδών, ως προς το μέτρο:

(α) σε μέτρο 2/4 (*The Flight of the bumblebee*- ιντερλούδιο από την όπερα : *Ο θρόνος του Τσάρου Σαλτάν* του Rimsky Korsakov, *All Turka* από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart, *Manhattan Beach* του J P. Sousa, *Tritsch Polka* πόλκα- έργο αριθμός 214- του Johann Strauss, *La danza Tarantella Napoleta* του Rossini και *Guillame Tell*, Οβερτούρα από την ομώνυμη όπερα του Rossini),

(β) σε μέτρο $\frac{3}{4}$ (*Schonen Blaven Donan* op. 314 του J. Strauss, *Vals Maskarada* του Chatschaturjan, *Champagne polka*, έργο 211 Johann. Strauss, *Vals Suite N2* του Scostakovich, *Schonen Blaven Donan* op 314 του J. Strauss) και

(γ) σε μέτρο 4/4 (*Can-Can* από την όπερα *Orpheus in the Underworld* του J. Offenbach, *Radetzky Marsch* του Johann Straus και *The Spring* από *The Four Seasons*, 1^ο μέρος, του A. Vivaldi.) .

Από τα παραπάνω μέτρα, το μέτρο των $\frac{3}{4}$ χρησιμοποιήθηκε περισσότερο σε κινητικά μοντέλα στο πλαίσιο των οποίων παρατηρείται μεγάλη αιώρηση των μελών του σώματος πριν απελευθερωθεί ή χτυπηθεί η μπάλα, όπως είναι το οριζόντιο χτύπημα, η ρίψη, η υποδοχή. Τα υπόλοιπα κινητικά μοντέλα χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο στα μέτρα των 2/4 ή 4/4.

3.6. Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα παιδαγωγική έρευνα χρησιμοποιεί την πειραματική μέθοδο στα πλαίσια της εφαρμοσμένης έρευνας και ως εκ τούτου ο σχεδιασμός της είναι πειραματικός. Στηρίζεται στη βασική αρχή της εκούσιας μεταβολής μιας και μόνο ανεξάρτητης μεταβλητής, τη διατήρηση όλων των άλλων μεταβλητών σταθερών και αμετάβλητων και θα καταλήξει με την παρατήρηση των τιμών που θα πάρει η εξαρτημένη μεταβλητή (Βάμβουκας, 2000; Παρασκευόπουλος, 1993). Εκτυλίσσεται κατά κανόνα στο κανονικό περιβάλλον ζωής των υποκειμένων της έρευνας και συνίσταται στη σύγκριση συγκροτημένων ήδη δειγμάτων, ενώ στηρίζεται στη μέθοδο της παρατήρησης. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε η μουσική ακρόαση και ως εξαρτημένη η εκτέλεση των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων, ενώ λήφθηκε μέριμνα για τον περιορισμό ή την εξουδετέρωση τυχόν παρασιτικών μεταβλητών. Συγκεκριμένα για την αποφυγή της επίδρασης παρασιτικών μεταβλητών φροντίσαμε:

α) να εφαρμοστεί και στις δύο ομάδες από καλά ενημερωμένους ΚΦΑ το κινητικό αναπτυξιακό πρόγραμμα με τον ίδιο τρόπο,

β) όλα τα τμήματα να περνούν εκ περιτροπής βάσει προγράμματος χώρων από όλα τα διαθέσιμα γήπεδα κλειστά ή ανοιχτά,

γ) όλα τα τμήματα να χρησιμοποιούν τα ίδια όργανα / υλικά,

δ) όλοι οι δοκιμαζόμενοι να ενημερωθούν με απλά λόγια ότι θα συμμετέχουν σε ένα πείραμα,

ε) τα τμήματα της πειραματικής ομάδας που άκουγαν τη μουσική να είναι σε ξεχωριστούς χώρους, όπου δεν επηρεάζονταν η ομάδα ελέγχου,

στ) τέλος οι ΚΦΑ που εφάρμοσαν το εργαλείο μέτρησης να εξασκηθούν επαρκώς νωρίτερα και προσπάθησαν να το χειριστούν με τον ίδιο τρόπο (Βάμβουκας, 2000).

(ζ) να λάβει χώρα μία μέτρηση προς αξιολόγηση του επιπέδου κινητικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων στην έρευνα ομάδων.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS. Για τον προσδιορισμό των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική. Τέλος, για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (two-way ANOVA) με πρώτο παράγοντα τη μέθοδο διδασκαλίας και δεύτερο παράγοντα τις μετρήσεις. Οι διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα ομάδων ελέγχθηκαν με post hoc ανάλυση και ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < .05$.

3.7. Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα, μετά την σύμφωνη γνώμη της τριμελούς επιτροπής, και τη σχετική ενημέρωση του υπουργείου παιδείας, πραγματοποιήθηκε με την έγκριση του ιδιοκτήτη του σχολείου και των διευθυντών του νηπιαγωγείου και δημοτικού αντίστοιχα, καθώς και του προϊσταμένου του τμήματος Φυσικής Αγωγής οι οποίοι ανέλαβαν σε συνεργασία με την ερευνήτρια να ενημερώσουν τους γονείς των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα τη έρευνας. Η διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας των υποκειμένων έγινε με χρήση κωδικών αριθμών. Δόθηκε έντυπο²¹ προκειμένου να ενημερωθούν και να συναινέσουν οι γονείς σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας. Τα αποτελέσματα της

²¹ Βλέπε: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

έρευνας θα δημοσιευθούν, αλλά το όνομα ή η ταυτότητά του παιδιού δεν θα αποκαλυφθούν. Τα παιδιά ενημερώθηκαν με απλά και κατανοητά λόγια για τον πειραματικό πρόγραμμα και ότι είχαν το δικαίωμα να διακόψουν οποιαδήποτε χρονική στιγμή την πειραματική διαδικασία.

Πριν την έναρξη της κύριας έρευνας, διενεργήθηκε μια πιλοτική έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί ο τρόπος και τα αποτελέσματα εφαρμογής του ερευνητικού εργαλείου σε πραγματικές συνθήκες, η αντίδραση των ερευνητικών υποκειμένων και να διαγνωσθούν τυχόν λάθη ή παραλείψεις.

Τέλος, εφόσον λήφθηκαν υπόψη και τα αποτελέσματα της έρευνας-πιλότου έλαβε χώρα η διεξαγωγή της κύριας έρευνας, η οποία οργανώθηκε ως μία πειραματική κατάσταση τριών φάσεων, όπως θα δούμε αναλυτικά στις ενότητες που ακολουθούν.

3.7.1. Διεξαγωγή της Πιλοτικής έρευνας (Pilot study)

Η πιλοτική έρευνα είναι κατά κανόνα μιας μικρής κλίμακας έρευνα, που γίνεται για διερευνητικούς σκοπούς (Παρασκευόπουλος, 1993). Στο στάδιο της παρούσης έρευνας χρησιμοποιήθηκε, για μια πρώτη ψηλάφηση του μελετώμενου προβλήματος και έγινε για λογαριασμό της κύριας έρευνας. Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε με την ίδια μέθοδο, το ίδιο ερευνητικό εργαλείο, την ίδια διαδικασία και το ίδιο ηλικιακό φάσμα που χρησιμοποιήθηκαν και στην κύρια έρευνα, αλλά όλα τα παραπάνω εφαρμόστηκαν σε μέρος του ερευνητικού δείγματος και όχι στο σύνολό του και για δύο μόνο δεξιότητες χειρισμού – λάκτισμα (κλότσημα) και οριζόντιο χτύπημα- και όχι και για τις έξι. Τα ευρήματά της χρησιμοποιήθηκαν ως καθοδηγητική βάση για να προχωρήσουμε με μεγαλύτερη βεβαιότητα στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

3.7.1.α. Δείγμα

Για τη διαμόρφωση του δείγματος της πιλοτικής μας έρευνας, επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο (κλήρωση), τρία τμήματα Α΄ δημοτικού, από τα οποία τα δύο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και το ένα την πειραματική (ομάδα παρέμβασης). Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη στα Εκπαιδευτήρια Γείτονα του νομού Αττικής, χρησιμοποιώντας δύο τμήματα ως ομάδα ελέγχου για δυο λόγους. Ο πρώτος ήταν ότι το συγκεκριμένο διδακτικό έτος 2009-2010 είχε κάποιες δυσκολίες στη διεξαγωγή του στη χώρα μας, λόγω του ιού της

γρίπης H1N1, ενώ ο δεύτερος αφορούσε στον προγραμματισμό των Εκπαιδευτηρίων Γείτονα, για εφαρμογή ορισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος από την αρχή του έτους.

Τα παιδιά που φοιτούσαν στα τμήματα αυτά ήταν συνολικά ογδόντα (80). Κάποια όμως από αυτά αποκλείστηκαν από τη διαδικασία αξιολόγησης-παρόλο που όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν κανονικά τα παρεμβατικά προγράμματα. Εννέα (9) παιδιά- 6 από τα δύο τμήματα της ομάδας ελέγχου και 3 από την πειραματική ομάδα- δεν μπόρεσαν να αξιολογηθούν λόγω του ότι απουσίαζαν τις ημέρες που διεξάγονταν τα τεστ.

Συγκεκριμένα, στην ομάδα ελέγχου που διενεργήθηκε η δεξιότητα του κλοτσήματος επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο ένα τμήμα(A₂) Α΄ Δημοτικού που αποτελούνταν από 28 παιδιά, εκ των οποίων, 15 ήταν αγόρια και 13 ήταν κορίτσια. Οι δοκιμαζόμενοι παρουσίασαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ηλικία κατά μέσο όρο $6,69 \pm 0,33$, βάρος $26,27 \pm 4,09$, ύψος $1,22 \pm 0,05$. Από αυτό το τμήμα τρία (3) παιδιά δεν είχαν αρχική μέτρηση και ένα(1) παιδί δεν είχε τελική μέτρηση και εξαιρέθηκαν από το δείγμα.

Στο δεύτερο τμήμα της ομάδας ελέγχου διενεργήθηκε η δεξιότητα του οριζόντιου κτυπήματος με μπαστούνι. Επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο ένα τμήμα(A₆) Α΄ Δημοτικού που αποτελούνταν από 26 παιδιά, εκ των οποίων 12 ήταν αγόρια και 14 ήταν κορίτσια. Οι δοκιμαζόμενοι παρουσίασαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ηλικία κατά μέσο όρο $6,60 \pm 0,35$, βάρος $25,47 \pm 3,24$, ύψος $1,22 \pm 0,07$. Από αυτό το τμήμα δύο(2) παιδιά δεν είχαν αρχική μέτρηση και δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της πιλοτικής έρευνας.

Στο πειραματικό τμήμα(A₃) διενεργήθηκαν οι δεξιότητες του κλοτσήματος και του οριζόντιου κτυπήματος με μπαστούνι, έτσι επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο ένα τμήμα που αποτελούνταν από 26 παιδιά, εκ των οποίων 13 αγόρια και 13 ήταν κορίτσια. Οι δοκιμαζόμενοι παρουσίασαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ηλικία κατά μέσο όρο $6,49 \pm 0,35$, βάρος $24,81 \pm 3,68$, ύψος $1,22 \pm 0,08$. Από αυτό το τμήμα τρία(3) παιδιά δεν είχαν αρχική μέτρηση, στο κτύπημα με μπαστούνι και αποκλείστηκαν από την έρευνα.

Τα χαρακτηριστικά του τελικού δείγματος φαίνονται εναργέστερα στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3 Η ηλικία και τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά των δοκιμαζόμενων της πιλοτικής έρευνας.

Τμήμα	A2	A6	A3
Δείγμα	24	24	23
Αγόρια / Κορίτσια	11/13	12/12	12/11
Ηλικία	6,69 ± 0,33	6,60 ± 0,35	6,49 ± 0,35
Βάρος	26,27 ± 4,09	25,47 ± 3,24	24,81 ± 3,68
Ύψος	1,22 ± 0,05	1,22 ± 0,07	1,22 ± 0,08

Επομένως, τα παιδιά που αξιολογήθηκαν τελικά ήταν εβδομήντα ένα (71). Από αυτά τα παιδιά, τα 24 ανήκαν στο πρώτο τμήμα της ομάδας ελέγχου, τα 24 στο δεύτερο τμήμα της ομάδας ελέγχου και τα 23 στην ομάδα παρέμβασης και είχαν τα χαρακτηριστικά που φαίνονται στον πιο πάνω πίνακα.

3.7.1.β. Διαδικασία διεξαγωγής

Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, διδάχθηκαν το πρόγραμμα ανάπτυξης, βασικών δεξιοτήτων χειρισμού βάσει του οποίου η παρέμβαση της μουσικής ακρόασης αποτελούσε στην έρευνά μας την ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ τα άλλα δύο τμήματα (ομάδα ελέγχου) διδάχθηκαν το ίδιο πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων χειρισμού χωρίς την παρέμβαση της μουσικής ακρόασης.

Κατά την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκαν συνολικά δύο μετρήσεις, μία στην έναρξη- πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος- και μία στο τέλος της έρευνας- μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος. Για την επίτευξή τους, εφαρμόστηκε το ερευνητικό εργαλείο TGMD-2 και έλαβαν χώρα οι απαραίτητες ερευνητικές παρατηρήσεις για τη συλλογή των δεδομένων (Thomas & Nelson, 2003). Η αξιολόγηση της αδρής κινητικής ανάπτυξης διήρκησε περίπου δέκα λεπτά, για το κάθε παιδί. Σύμφωνα με τις οδηγίες του δημιουργού της δέσμης, σε ότι αφορά τις δύο δεξιότητες που διενεργήθηκαν στην παρούσα πιλοτική έρευνα, η μέγιστη βαθμολογία για το σύνολο των χειριστικών δεξιοτήτων ήταν το 8, όσον αφορά τους δοκιμαζόμενους του πειραματικού τμήματος και το 4 για το κάθε τμήμα ελέγχου χωριστά. Δεδομένου ότι θα πραγματοποιηθούν τρεις προσπάθειες από κάθε μαθητή -τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση- η μέγιστη βαθμολογία που θα μπορούσε να επιτύχει συνολικά καθένας τους ήταν 16 και 8 αντίστοιχα.

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τις οδηγίες διεξαγωγής του test,²² ζητούνταν από το δοκιμαζόμενο να εκτελέσει:

1) το κτύπημα με μπαστούνι, όπου ζητούνταν από το παιδί να κτυπήσει δυνατά με το μπαστούνι μια μπάλα που βρισκόταν επάνω σε έναν πασσαλίσκο.

2) το λάκτισμα, όπου ζητούνταν από το παιδί να τρέξει και να κλωτσήσει την μπάλα δυνατά, έτσι ώστε να κτυπήσει στον τοίχο (η μπάλα από τον τοίχο απείχε 6,60 μέτρα)

3.7.1.γ. Αποτελέσματα

Για να ελεγχθεί η υπόθεση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (two- way ANOVA) με πρώτο παράγοντα τη μέθοδο διδασκαλίας και δεύτερο παράγοντα τις μετρήσεις.

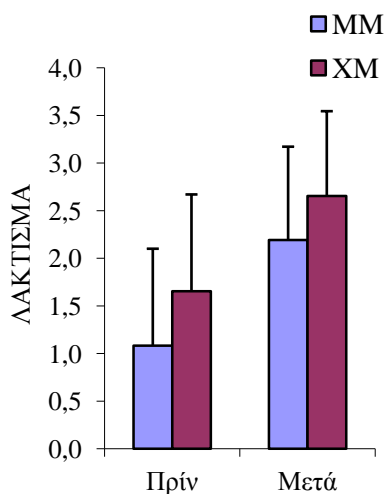
(ii). Κινητική δεξιότητα λακτίσματος - Τμήμα 2 & Τμήμα 3

Μεταξύ των τμημάτων δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τα ανθρωπομετρικά χαρακτηριστικά (ηλικία, βάρος, ύψος), όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1 που παρατέθηκε ανωτέρω. Πριν την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας, τα παιδιά των δύο τμημάτων οριακά δεν διέφεραν ως προς την απόδοση της κινητικής δεξιότητας κλώτσημα ($p:0,05$) ($1,08 \pm 1,02$ & $1,65 \pm 1,02$ Τμήμα 2 & 3 αντίστοιχα). Μετά την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων, τα παιδιά και των δύο τμημάτων βελτιώθηκαν σημαντικά, όπως φαίνεται και στα Γραφήματα 1, 2 που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, στο τμήμα 2 η τιμή πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ήταν $1,08 \pm 1,02$, ενώ μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης $2,19 \pm 0,98$. Επίσης, στο τμήμα 3 η τιμή πριν ήταν $1,65 \pm 1,02$, ενώ μετά $2,65 \pm 0,89$. ($p:0,000$).

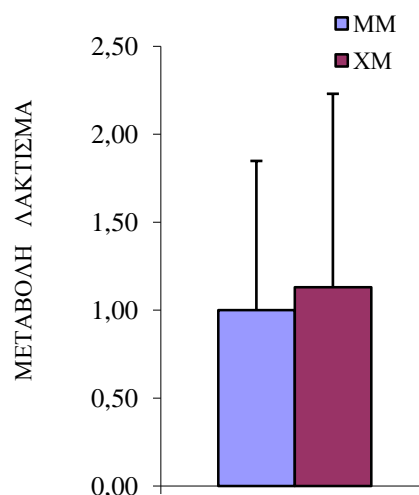
Το τμήμα 3 βελτιώθηκε περισσότερο σε σχέση με το τμήμα 2, ωστόσο όταν λήφθηκαν υπόψη οι αρχικές διαφορές, παρατηρήθηκε παρόμοια βελτίωση (Τμήμα 2: $1,13 \pm 1,10$ & Τμήμα 3: $1,00 \pm 0,85$, $p:0,642$)

²² Βλέπε :Παράρτημα

Γράφημα 1



Γράφημα 2



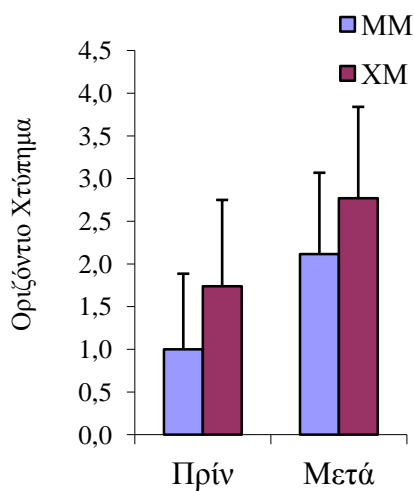
(ii). Η Κινητική δεξιότητα του οριζοντίου κτυπήματος - Τμήμα 3 & Τμήμα 6

Σε ότι αφορά την ηλικία το Τμήμα 3 ήταν ηλικιακά μικρότερο συγκριτικά με το Τμήμα 6 (Τμήμα 3 ηλικία: $6,49 \pm 0,35$, Τμήμα 6 ηλικία: $6,69 \pm 0,33$, $p:0,046$), όπως φαίνεται και από το σχετικό Πίνακα 1 που παραθέσαμε ανωτέρω.

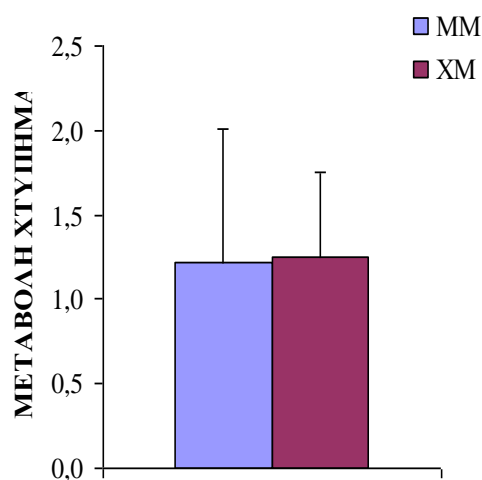
Πριν την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος υπήρξαν σημαντικές διαφορές με το Τμήμα 3 να έχει καλύτερη επίδοση, σε σχέση με το Τμήμα 6 (τμήμα 3 πριν: $1,74 \pm 1,01$ & Τμήμα 6 $1,00 \pm 0,88$, $p:0,010$).

Μετά την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων και τα δύο τμήματα βελτιώθηκαν (Τμήμα 3 πριν: $1,74 \pm 1,01$ μετά: $2,77 \pm 1,07$, Τμήμα 6 πριν: $1,00 \pm 0,88$ μετά: $2,12 \pm 0,95$, $p:0,000$). Η βελτίωση του τμήματος 3 ήταν μεγαλύτερη ωστόσο η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στην αρχικά καλύτερη επίδοση πριν την εφαρμογή του προγράμματος (Τμήμα 3: $1,22 \pm 0,80$ & Τμήμα 6: $1,25 \pm 0,79$, $p:0,889$) (Γραφήματα 3 & 4).

Γράφημα 3



Γράφημα 4



3.7.1.δ. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ως άνω πιλοτικής έρευνας μας οδήγησαν σε χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά στην κατεύθυνση και στους χειρισμούς, που θα ακολουθούσαμε κατά την διεξαγωγή της βασικής έρευνας.

Κατά την πρώτη φάση της στατιστικής ανάλυσης παρατηρείται βελτίωση της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων του πειραματικού τμήματος που διεξήχθησαν στην πιλοτική έρευνα. Φαίνεται, ότι μέσω της μουσικής το παιδί λειτουργεί αυθόρμητα, εκφράζει τα συναισθήματά του, τις ιδέες του και μαθαίνει να επικοινωνεί με τους γύρω του ανακαλύπτοντας νέους τρόπους μάθησης, αλληλοεπίδρασης και εκτέλεσης των κινητικών εννοιών και δεξιοτήτων (Pica, 1999)

Ωστόσο υπήρξαν άλλοι παράγοντες που δεν μπορούσαμε να ελέγξουμε, οι οποίοι ισοβάθμησαν τα πρώτα θετικά αποτελέσματα. Στα πλαίσια της πιλοτικής έρευνας καταρχήν το δείγμα μας ήταν μικρό και λόγω του προβλήματος με τον ιό IN11 που ταλαιπώρησε φέτος τη χώρα μας υπήρξε πρόβλημα στην γενικότερη οργάνωσή της. Επίσης το καλά οργανωμένο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής των Εκπαιδευτηρίων Γείτονα και η εφαρμογή του, δεν άφηνε πολλά περιθώρια για διαχείριση άλλης μορφής, της πιλοτικής έρευνας.

Όμως, ένα δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα ήταν ότι το συγκεκριμένο παρεμβατικό κινητικό πρόγραμμα έφερε σημαντική βελτίωση στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και στα δύο τμήματα ελέγχου και στο πειραματικό, δίνοντας μια επιπλέον βελτίωση λόγω

της μουσικής στο πειραματικό τμήμα. Το στοιχείο αυτό κατέδειξε, σε ένα πρώτο επίπεδο, ότι το σύνολο των παιδιών υποβοηθήθηκε από τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του κινητικού προγράμματος με το οποίο διδάχθηκε τις εξεταζόμενες δεξιότητες. Το εύρημα αυτό, συνδυαζόμενο με το αμέσως προηγούμενο, δείχνει ότι το αναπτυξιακό κινητικό πρόγραμμα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση των βασικών κινητικών των παιδιών, που γίνεται όμως ακόμα αποτελεσματικότερη με τη μουσική ακρόαση κατά την ώρα της διδασκαλίας. Η δύναμη της μουσικής ακρόασης φαίνεται, να είναι ο παράγων που κάνει τη διαφορά και με τη βοήθειά της τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και ορθότερα τις βασικές δεξιότητες του λακτίσματος και του οριζόντιου χτυπήματος με μπαστούνι.

Τέλος, να σημειώσουμε ότι το περιεχόμενο διδασκαλίας του κινητικού προγράμματος,²³ σύμφωνα με τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, έδειξε ότι είναι εύκολο στην εφαρμογή του και ευχάριστο για τους μικρούς μαθητές.

²³ Βλέπε: Παράρτημα

3.8. Διεξαγωγή της κύριας έρευνας

Η κύρια έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις:

3.8.1. Α' φάση της έρευνας

Η *πρώτη φάση* του ερευνητικού σχεδιασμού εξελίχθηκε στο διάστημα από 28 Σεπτεμβρίου έως 26 Οκτωβρίου του έτους 2010 για την Α' δημοτικού και στο διάστημα από 11 Οκτωβρίου έως 6 Νοεμβρίου 2010 για το Νηπιαγωγείο. Η εν λόγω φάση διήρκεσε, δηλαδή, 4 εβδομάδες για την Α' δημοτικού και 4 εβδομάδες για το νηπιαγωγείο αντίστοιχα και στο πλαίσιο της διενεργήθηκε η αρχική μέτρηση^(1^η) στις βασικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων: ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα, ντρίμπλα, οριζόντιο κτύπημα, και κύλισμα.

3.8.2. Β' φάση της έρευνας

Η *δεύτερη φάση* του ερευνητικού σχεδιασμού εξελίχθηκε στο διάστημα από 2 Νοεμβρίου 2010 έως 27 Ιανουαρίου 2011 για την Α' δημοτικού και από 8 Νοεμβρίου 2010 έως 23 Μαρτίου 2011 για το νηπιαγωγείο και διήρκεσε 14 εβδομάδες για την Α' δημοτικού και 20 εβδομάδες για το νηπιαγωγείο αντίστοιχα. Η φάση αυτή περιελάμβανε την εφαρμογή ενός αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής με σκοπό την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων και στις δύο ομάδες πειραματικής και ελέγχου. Η διαφορά ήταν ότι στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκε μουσική συνοδεία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ενώ στην ομάδα ελέγχου τα τυπικά παραδοσιακά παραγγέλματα διδασκαλίας.

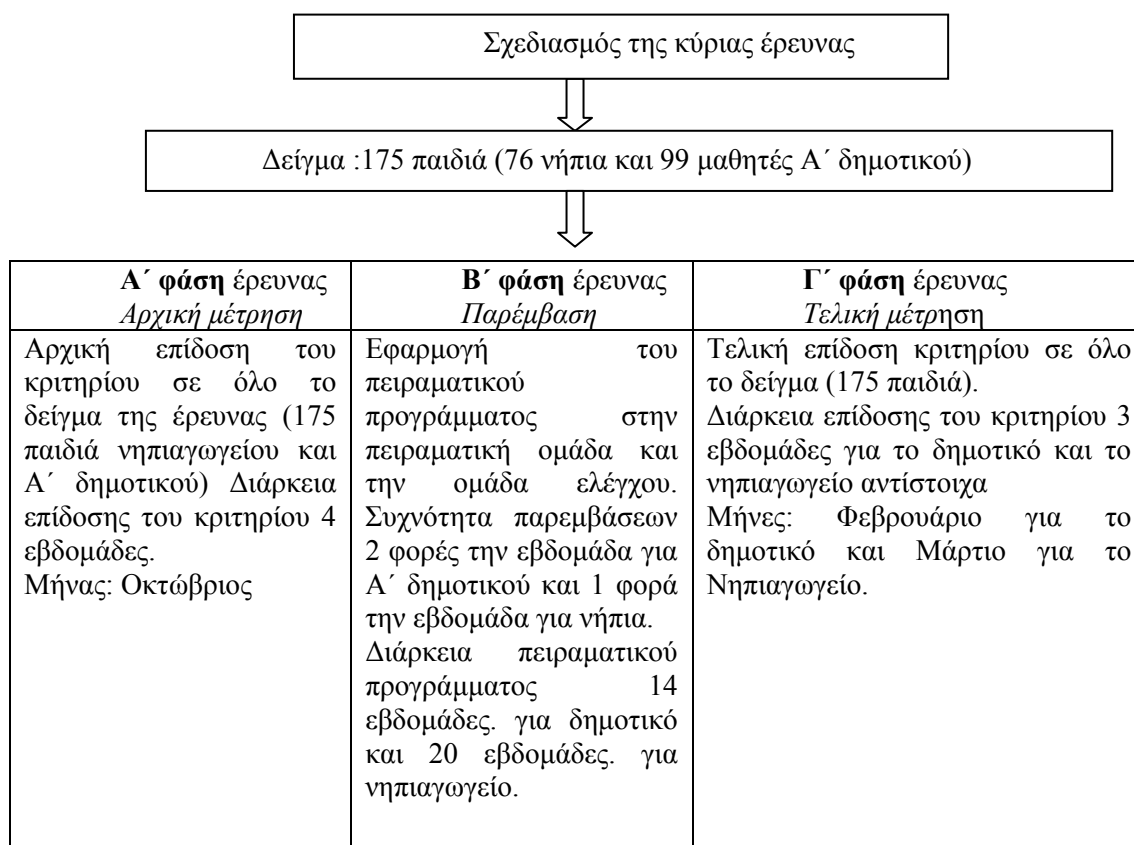
Για το λόγο αυτό, το δείγμα, μετά την πρώτη χορήγηση του κριτηρίου σε όλα τα παιδιά, τον Οκτώβριο του 2010, χωρίστηκε σε δύο ομάδες : την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 91 μαθητές και συγκεκριμένα 39 νήπια και 52 μαθητές Α' δημοτικού (48 Αγόρια και 43 Κορίτσια). Οι δοκιμαζόμενοι που συμμετείχαν σε αυτή είχαν ηλικία κατά μέσο όρο $5,9 \pm 0,35$, βάρος $24,94 \pm 4,75$ και ύψος $123,68 \pm 5,48$. Από την άλλη πλευρά, την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 84 μαθητές και συγκεκριμένα 37 νήπια και 47 μαθητές Α' δημοτικού (45 Αγόρια και 39 κορίτσια) που είχαν ηλικία κατά μέσο όρο $5,8 \pm 0,42$, βάρος $24,30 \pm 4,75$, ύψος $122,29 \pm 5,25$

Περισσότερο συγκεντρωτικά, τα χαρακτηριστικά του τελικού δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Κατόπιν, στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε το αναπτυξιακό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής με ταυτόχρονη μουσική ακρόαση, ενώ στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα χωρίς τη μουσική ακρόαση.

3.8.3. Γ' Φάση της έρευνας

Η *τρίτη φάση* του ερευνητικού σχεδιασμού πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από 1 έως 16 Φεβρουαρίου 2011 και διήρκεσε 3 εβδομάδες για την Α' δημοτικού και από 28 Μαρτίου έως 14 Απριλίου 2011 και διήρκεσε 3 εβδομάδες για το νηπιαγωγείο. Στο χρονικό αυτό διάστημα έγινε επαναχορήγηση του αρχικού τεστ της έρευνας, προκειμένου να αξιολογήσουμε, βάσει των νέων μετρήσεων, την αποτελεσματικότητα του πειραματικού προγράμματος που εφαρμόσαμε. Σχηματική παρουσίαση του πειραματικού μας μοντέλου εικονίζεται παρακάτω:



Τα αποτελέσματα και η στατιστική ανάλυση της κύριας έρευνας φαίνονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση των επιδόσεων των παιδιών του δείγματος κατά την εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου έτυχαν συγκεκριμένης και επισταμένης στατιστικής αναλύσεως με σκοπό τη σύγκριση των επιδόσεων στις ομάδες πειραματική και ελέγχου, των νηπίων και των μαθητών/τριών της Α΄ δημοτικού που παρακολούθησαν το πειραματικό πρόγραμμα που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη προκειμένου να βοηθηθούμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς το αν (α) διαφοροποιούνται τα παιδιά των δύο ομάδων- ερευνητικής και ελέγχου- ως προς τις επιδόσεις των δοκιμασιών κατά την εφαρμογή του προγράμματος, (β) επηρεάζονται ισόρροπα και ισόποσα όλες οι βασικές κινητικές δεξιότητες από την εφαρμογή του προγράμματος και τέλος αν (γ) το αναπτυξιακού τύπου πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής βελτιώνει τις επιδόσεις και των δύο ομάδων-πειραματικής και ελέγχου;

4.2. Επίδραση κινητικού προγράμματος με τη συνοδεία μουσικής ακρόασης

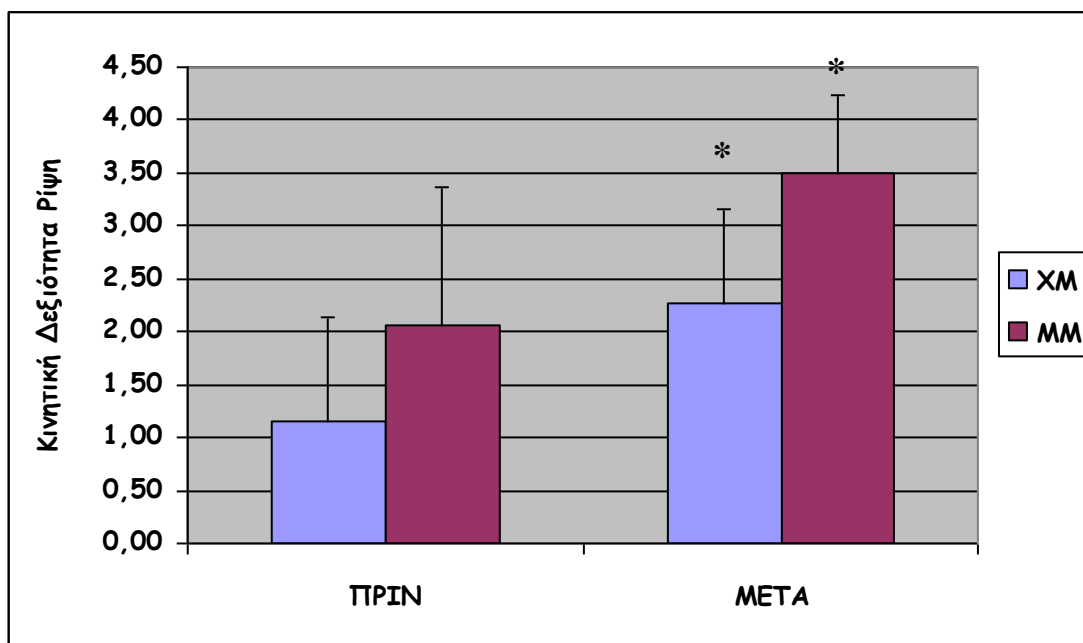
4.2.1.α. Κινητική δεξιότητα ρίψης

Ως προς την απόδοση της κινητικής δεξιότητας της ρίψης πριν την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας μεταξύ της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα παρουσίαζαν σημαντικά καλύτερη απόδοση στη ρίψη ($2,06 \pm 1,31$) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου ($1,16 \pm 0,98$)- διαφορά της τάξεως των $0,90 \pm 0,33$ μονάδων ($p < 0,0001$).

Η εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων προκάλεσε σημαντική βελτίωση ($p:0,000$) στην απόδοση της κινητικής δεξιότητας της ρίψης και στις δύο ομάδες άσκησης (Γράφημα 1). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η απόδοση αυξήθηκε από $2,06 \pm 1,31$ μονάδες σε $3,49 \pm 0,74$ μονάδες (-βελτίωση $1,43 \pm 0,57$

μονάδες) και από $1,16 \pm 0,98$ μονάδες σε $2,27 \pm 0,89$ μονάδες (–βελτίωση κατά $1,11 \pm 0,09$ μονάδες)– για την πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου αντίστοιχα.

Επιπλέον, όταν λήφθηκε υπόψη η διαφορετική απόδοση στην αρχική μέτρηση του πειραματικού πρωτοκόλλου παρατηρήθηκε σημαντικά ($p:0,05$) μεγαλύτερη βελτίωση στην ομάδα άσκησης όπου η εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων συνοδεύτηκε με το άκουσμα μουσικής. Κατά μέσο όρο, το μέγεθος της βελτίωσης της απόδοσης ήταν $1,43 \pm 1,24$

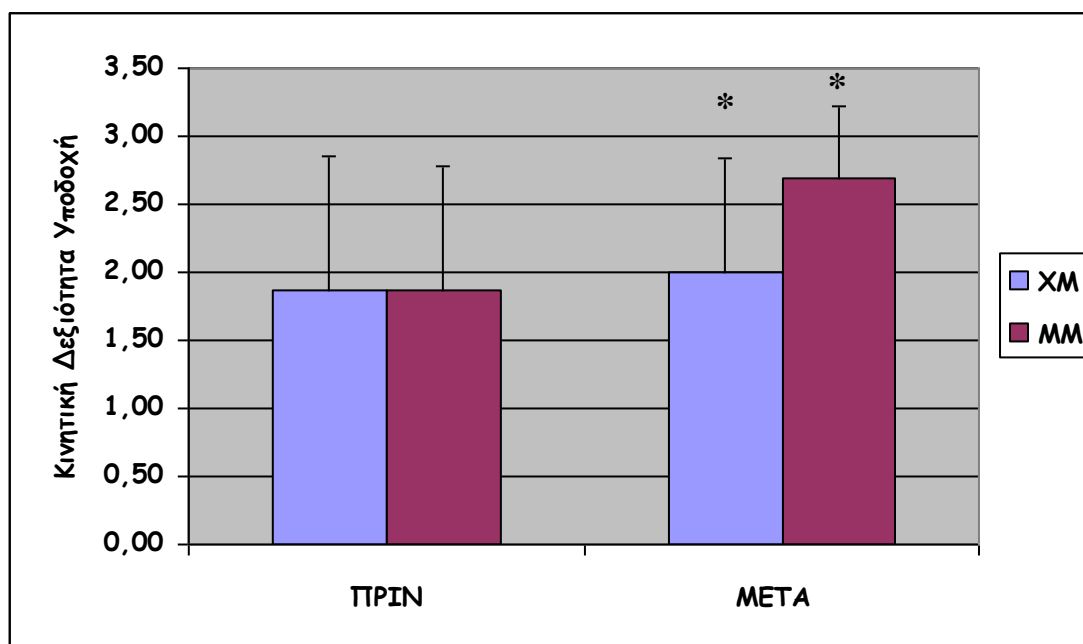


Γράφημα 1 Η κινητική δεξιότητα της ρίψης πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

μονάδες για την πειραματική ομάδα και $1,08 \pm 1,02$ μονάδες για την ομάδα ελέγχου. Επομένως, η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε κατά $0,35 \pm 0,22$ μονάδες έναντι της ομάδας ελέγχου.

4.2.1.β. Κινητική δεξιότητα υποδοχής

Πριν την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας, η απόδοση της κινητικής δεξιότητας της υποδοχής μεταξύ της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου δεν παρουσίαζε σημαντικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα είχαν απόδοση $1,86 \pm 0,91$ μονάδες και οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου απόδοση $1,86 \pm 1,00$ μονάδες ($p=0,95$).



Γράφημα 2 Η κινητική δεξιότητα της υποδοχής πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Η εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων προκάλεσε σημαντική βελτίωση ($p:0,000$) στην απόδοση της κινητικής δεξιότητας της υποδοχής και στις δύο ομάδες άσκησης (Γράφημα 2). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η απόδοση αυξήθηκε από $1,86 \pm 0,91$ μονάδες σε $2,69 \pm 0,53$ μονάδες για την πειραματική ομάδα (-κατά μέσο όρο βελτίωση $0,83 \pm 0,38$ μονάδες) και από $1,86 \pm 1,00$ μονάδες σε $2,00 \pm 0,83$ μονάδες για την ομάδα ελέγχου (-κατά μέσο όρο βελτίωση $0,14 \pm 0,17$ μονάδες).

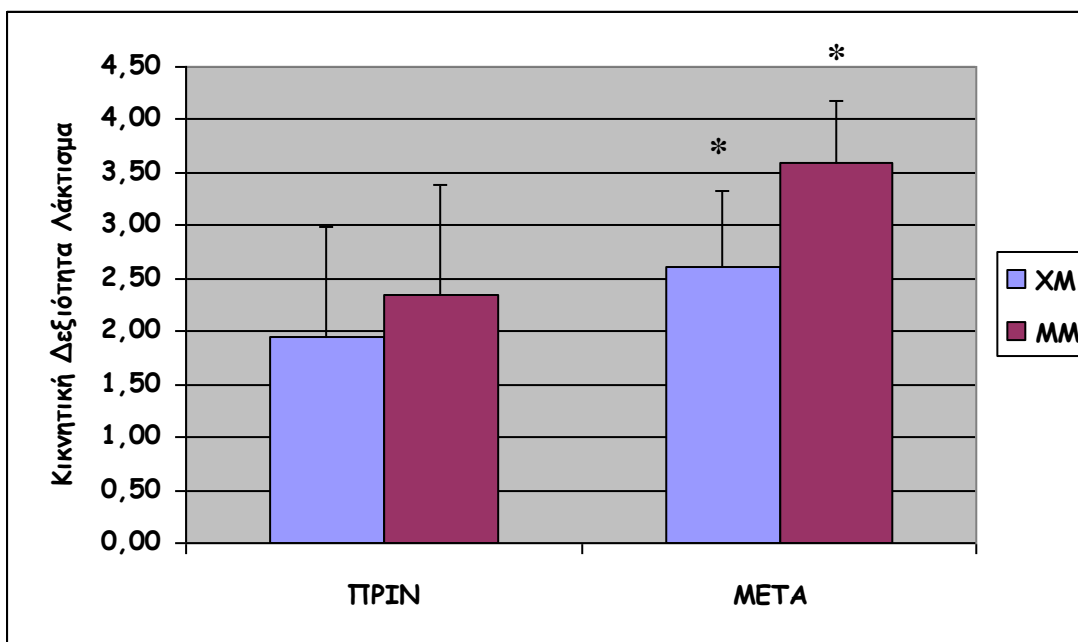
Αξίζει να αναφερθεί ότι το μέγεθος βελτίωσης για την κινητική δεξιότητα της υποδοχής ήταν σημαντικά μεγαλύτερο ($p:0,000$) για την πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όταν το πρόγραμμα παρέμβασης εκτελέστηκε με ταυτόχρονη μουσική υπόκρουση. Λεπτομερέστερα, η κατά μέσο όρο βελτίωση κυμάνθηκε κατά $0,82 \pm 0,86$ μονάδες για την πειραματική ομάδα και κατά $0,12 \pm 1,12$ μονάδες για την ομάδα ελέγχου. Επομένως, η βελτίωση ήταν υψηλότερη στην πειραματική ομάδα κατά $0,70 \pm 0,26$ μονάδες.

4.2.1.γ. Κινητική δεξιότητα λακτίσματος

Εξετάζοντας, την κινητική δεξιότητα του λακτίσματος και την απόδοση που τα παιδιά του δείγματος είχαν σε αυτή πριν την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας, διαπιστώνουμε μια σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου και μάλιστα υπέρ της πρώτης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην

πειραματική ομάδα παρουσίαζαν σημαντικά καλύτερη απόδοση στη δεξιότητα του λακτίσματος ($2,35 \pm 1,03$ μονάδες) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου ($1,95 \pm 1,03$ μονάδες) - Διαφορά κατά $0,40 \pm 0,00$ μονάδες υπέρ της πειραματικής ομάδας ($p=0,003$).

Μετά το πέρας της εφαρμογής του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων η ως άνω τάση διαφοροποιήθηκε. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα παρέμβασης προκάλεσε σημαντική βελτίωση ($p:0,000$) στην απόδοση της κινητικής δεξιότητας του λακτίσματος και στις δύο ομάδες άσκησης (Γράφημα 3). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η απόδοση αυξήθηκε για την πειραματική ομάδα, από $2,35 \pm 1,03$ μονάδες σε $3,59 \pm 0,58$ μονάδες (κατά - μέσο όρο βελτίωση $1,24 \pm 0,45$ μονάδες)- και από $1,95 \pm 1,03$ μονάδες σε $2,61 \pm 0,71$ μονάδες για την ομάδα ελέγχου (κατά - μέσο όρο βελτίωση $0,67 \pm 0,32$ μονάδες).



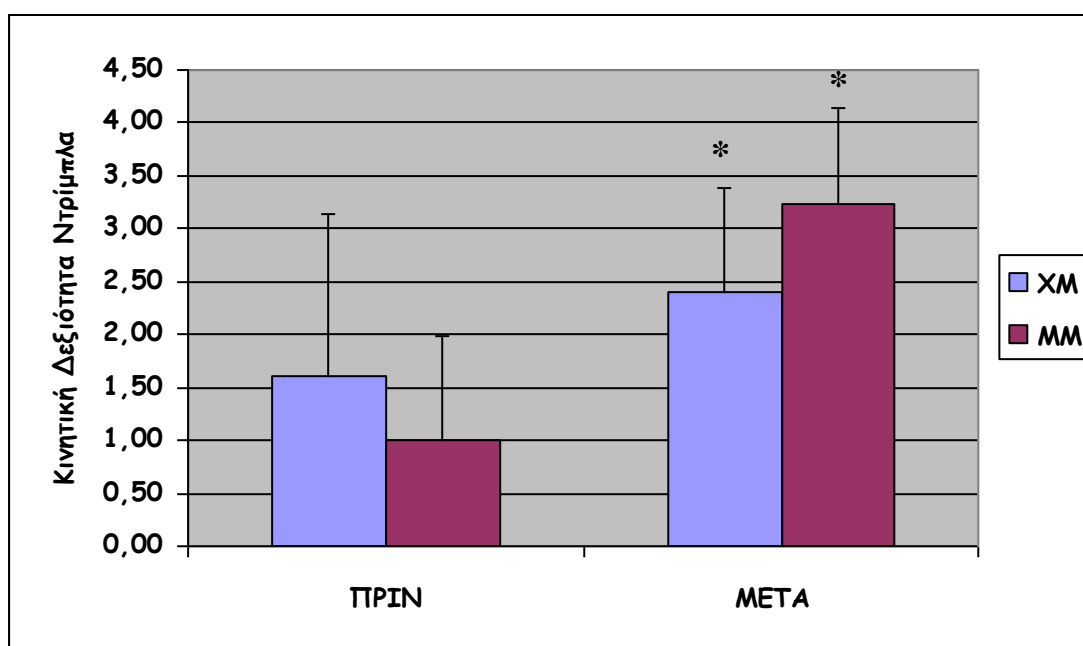
Γράφημα 3 Η κινητική δεξιότητα του λακτίσματος πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Επιπλέον, όταν λήφθηκε υπόψη η διαφορετική απόδοση στην αρχική μέτρηση του πειραματικού πρωτοκόλλου παρατηρήθηκε σημαντικά ($p:0,000$) μεγαλύτερη βελτίωση στην ομάδα άσκησης όπου η εκμάθηση της συγκεκριμένης κινητικής δεξιότητας συνοδεύτηκε με το άκουσμα της μουσικής. Το μέγεθος βελτίωσης της απόδοσης ήταν $1,24 \pm 1,00$ μονάδες για την πειραματική ομάδα και $0,63 \pm 0,90$ μονάδες για την ομάδα ελέγχου- διαφορά $0,61 \pm 0,10$ υπέρ της πρώτης.

4.2.1.δ. Κινητική δεξιότητα ντρίμπλας

Από τα αποτελέσματα της παρατήρησης της απόδοσης των ερευνητικών υποκειμένων στην βασική κινητική δεξιότητα της ντρίμπλας πριν την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας φάνηκε ότι η απόδοση των μελών της ομάδας ελέγχου διαφοροποιήθηκε σημαντικά από εκείνη των μελών της ομάδας παρέμβασης. Εκφράζοντας με αριθμητικά στοιχεία την τάση αυτή, διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου παρουσίαζαν σημαντικά καλύτερη απόδοση στη δεξιότητα της ντρίμπλας ($1,60 \pm 1,54$ μονάδες) εν συγκρίσει με την πειραματική ομάδα ($1,00 \pm 0,98$ μονάδες) - διαφορά της τάξεως των $0,60 \pm 0,56$ μονάδων ($p=0,010$).

Κατά την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση ($p:0,000$) στην απόδοση αμφοτέρων των ομάδων άσκησης ως προς την κινητική δεξιότητα της ντρίμπλας (Γράφημα 4). Συγκεκριμένα, η απόδοση της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από $1,00 \pm 0,98$ μονάδες σε $3,24 \pm 0,90$ μονάδες (κατά μέσο όρο βελτίωση $2,24 \pm 0,08$ μονάδες και της ομάδας ελέγχου από $1,60 \pm 1,54$ μονάδες σε $2,40 \pm 0,99$ μονάδες - (κατά μέσο όρο βελτίωση $0,80 \pm 0,55$ μονάδες).



Γράφημα 4 Η κινητική δεξιότητα της ντρίμπλας πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

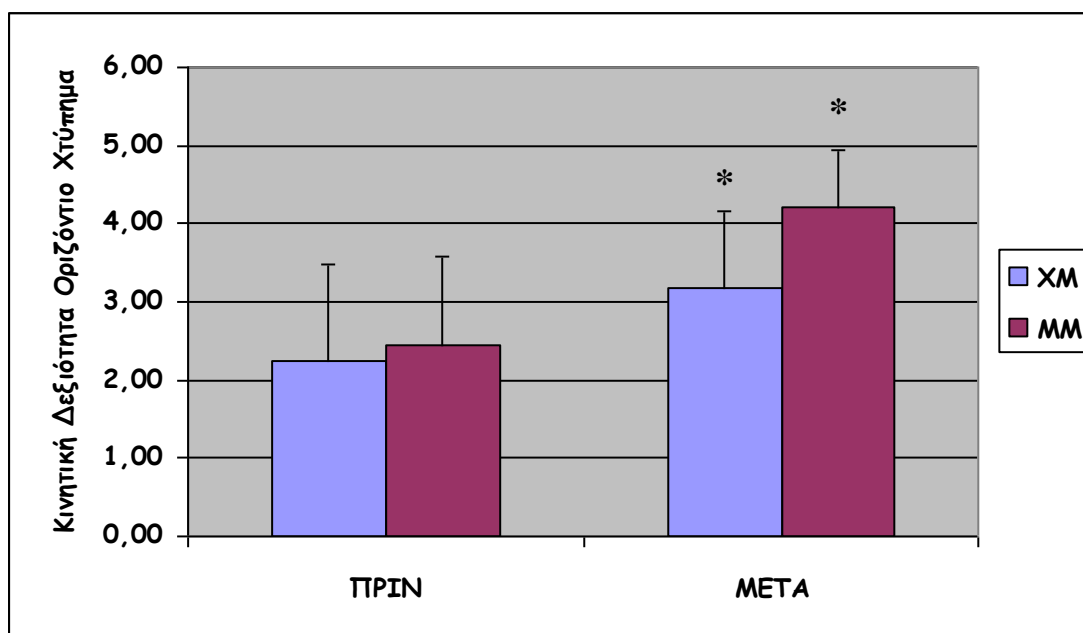
Με την εισαγωγή της παραμέτρου της μουσικής συνοδείας κατά την εφαρμογή του προγράμματος εκμάθησης της συγκεκριμένης κινητικής δεξιότητας, παρατηρήθηκε επιπλέον σημαντική ($p:0,00$) βελτίωση στην πειραματική ομάδα. Το μέγεθος βελτίωσης

της απόδοσης ήταν $2,23 \pm 0,87$ μονάδες για την πειραματική ομάδα και $0,77 \pm 1,20$ μονάδες για την ομάδα ελέγχου διαφορά της τάξεως των $1,46 \pm 0,33$ μονάδων.

4.2.1.ε. Κινητική δεξιότητα οριζόντιου χτυπήματος

Όσον αφορά στην απόδοση της κινητικής δεξιότητας του οριζοντίου κτυπήματος κατά την προ της εφαρμογής του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας φάση παρατηρήθηκε ότι αυτή ήταν παρόμοια για την πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου ($p=0,28$). Μιλώντας με αριθμούς, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα είχαν απόδοση $2,45 \pm 1,13$ μονάδες και η ομάδα ελέγχου απόδοση $2,26 \pm 1,23$ μονάδες. Διαφορά η οποία δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($0,19 \pm 0,10$ μονάδες).

Μετά την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων και στις δύο ομάδες άσκησης προκλήθηκε σημαντική βελτίωση ($p:0,000$) στην απόδοση της κινητικής δεξιότητας του οριζοντίου κτυπήματος (Γράφημα 5). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η απόδοση αυξήθηκε για την πειραματική ομάδα από $2,45 \pm 1,13$ μονάδες σε $4,20 \pm 0,74$ μονάδες (κατά μέσο όρο βελτίωση $1,75 \pm 0,39$ μονάδες) και για την ομάδα ελέγχου από $2,26 \pm 1,23$ μονάδες σε $3,19 \pm 0,98$ μονάδες - (κατά μέσο όρο βελτίωση $0,83 \pm 0,25$ μονάδες).

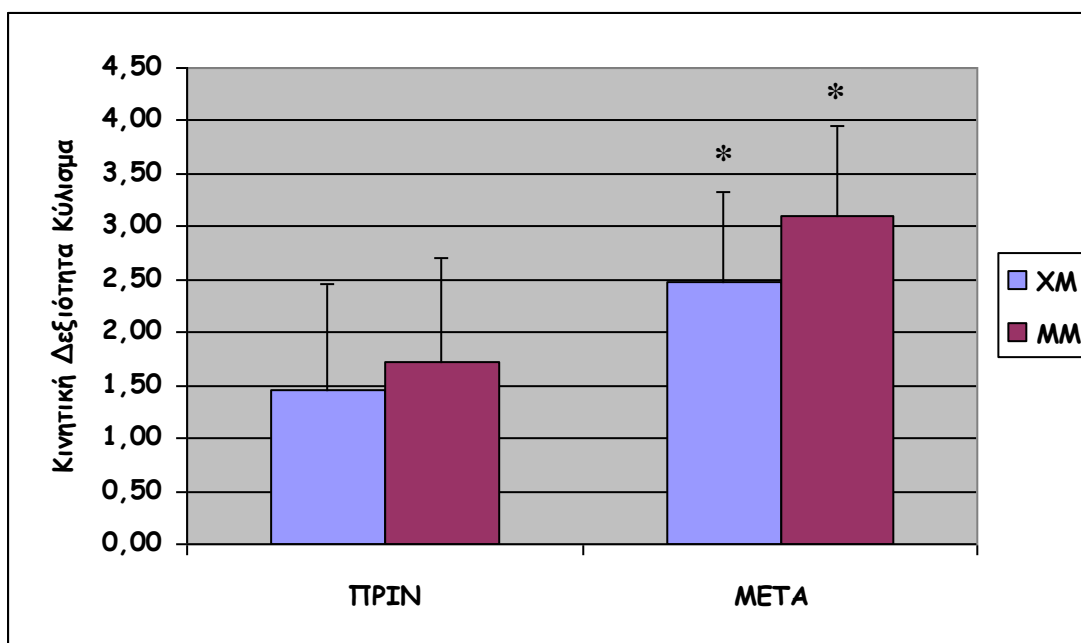


Γράφημα 5 Η κινητική δεξιότητα του οριζοντίου χτυπήματος πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι \pm τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Επιπλέον, όταν λήφθηκε υπόψη η διαφορετική απόδοση στην αρχική μέτρηση του πειραματικού πρωτοκόλλου παρατηρήθηκε σημαντικά ($p:0,00$) μεγαλύτερη βελτίωση σε εκείνη την ομάδα άσκησης όπου η εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων συνοδεύτηκε με το άκουσμα μουσικής. Το μέγεθος βελτίωσης της απόδοσης ήταν $1,75\pm 1,07$ μονάδες για την πειραματική ομάδα και $0,90\pm 1,18$ μονάδες για την ομάδα ελέγχου- διαφορά $0,85\pm 0,11$ μονάδες.

4.2.1.στ. Κινητική δεξιότητα κυλίσματος

Η απόδοση της κινητικής δεξιότητας κυλίσματος πριν την εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας μεταξύ της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου ήταν οριακά διαφορετική ($p:0,078$). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα ($1,71\pm 0,99$ μονάδες) παρουσίαζαν σημαντικά καλύτερη απόδοση στο κύλισμα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου ($1,45\pm 1,01$ μονάδες). Η παρατηρούμενη διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας είναι: $0,26\pm 0,02$ μονάδες.



Γράφημα 6 Η κινητική δεξιότητα του κυλίσματος πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής χωρίς (XM) και με άκουσμα μουσικής (MM). Οι τιμές είναι μέσοι όροι ± τυπική απόκλιση. (*) σημαντική διαφορά μεταξύ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Η εφαρμογή του κινητικού προγράμματος διδασκαλίας εκμάθησης δεξιοτήτων προκάλεσε σημαντική βελτίωση ($p:0,000$) στην απόδοση της κινητικής δεξιότητας του κυλίσματος και στις δύο ομάδες άσκησης. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η απόδοση αυξήθηκε από $1,71\pm 0,99$ μονάδες σε $3,09\pm 0,86$ μονάδες και $1,45\pm 1,01$ μονάδες σε

2,47±0,85 μονάδες για την πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου αντίστοιχα (Γράφημα 6). Επομένως, έχουμε ένα μέσο όρο βελτίωσης 1,28±0,13 μονάδων για την πρώτη και ένα μέσο όρο βελτίωσης 0,92± 0,26 μονάδων για τη δεύτερη.

Όταν, δε λήφθηκε υπόψη η διαφορετική απόδοση στην αρχική μέτρηση του πειραματικού πρωτοκόλλου παρατηρήθηκε σημαντικά ($p:0,025$) μεγαλύτερη βελτίωση στην ομάδα άσκησης στην οποία η εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων συνοδεύτηκε με το άκουσμα μουσικής. Το μέγεθος βελτίωσης της απόδοσης ήταν 1,38±1,09 μονάδες για την πειραματική ομάδα και 1,01±0,93 μονάδες για την ομάδα ελέγχου- διαφορά της τάξεως 0,39±0,16 μονάδων.

4.1. Στατιστική Ανάλυση

Μετά την παράθεση των αποτελεσμάτων, να υπενθυμίσουμε ότι οι δύο ομάδες- πειραματική και ελέγχου- συγκρίθηκαν μεταξύ τους στην πρώτη φάση της έρευνας (πριν την παρέμβαση), με την επίδοση του κριτηρίου της δέση μετρήσεων αδρής κινητικής ανάπτυξης του Ulrich (TGMD-2 Test of Gross Motor Development 2000), προκειμένου να διαπιστωθεί η φυσική ισοδυναμία των δύο ομάδων πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος. Μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος, οι δύο ομάδες υποβλήθηκαν και πάλι στην επίδοση του κριτηρίου (μετά την παρέμβαση), για να διερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του στην πειραματική ομάδα.

Με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (έκδοση 11.5) υπολογίστηκαν τα μέτρα κεντρικής θέσης (ο αριθμητικός μέσος, η διάμεση τιμή και η επικρατούσα τιμή) και τα μέτρα διασποράς (το αριθμητικό εύρος, την τυπική απόκλιση και την διακύμανση), για κάθε μια από τις μεταβλητές μέτρησης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας της κάθε κατανομής χρησιμοποιώντας δυο διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έτσι ώστε να έχουμε όσο πιο αξιόπιστη και ακριβή εικόνα της κατανομής. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) η γραφική απεικόνιση των συχνοτήτων κατανομής και β) η συγκριτική διερεύνηση των μέτρων κεντρικής θέσης. Από την ανάλυση αυτή διαπιστώθηκε όλες οι μετρούμενες μεταβλητές παρουσιάζουν συμμετρική κατανομή για την συνέχιση της ανάλυσης.

4.1.1. Ανάλυση Διασποράς

Οι εξαρτημένες μεταβλητές αναλύθηκαν με ανάλυση διασποράς διπλής κατεύθυνσης (συνθήκη άσκησης, με και χωρίς άκουσμα μουσικής και χρόνο) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και στις δύο κατευθύνσεις (two-way ANOVA with repeated measurements). Οι εξαρτημένες μεταβλητές που διερευνήθηκαν είναι οι κινητικές δεξιότητες ρίψης, υποδοχής, λακτίσματος, ντρίμπλας και οριζόντιο χτύπημα με τα δύο χέρια.

4.1.2. Έλεγχος t-test

Ο έλεγχος t (t-test) για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση διαφορών στα ανθρωπομετρικά χαρακτηριστικά (σωματικό βάρος και σωματικό ύψος) πριν και μετά την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος της φυσικής αγωγής για κάθε μια από τις ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) ξεχωριστά. Επιπλέον, ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εξετάσουμε την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των ομάδων κατά τη διάρκεια της αρχικής μέτρησης, πριν την εφαρμογή του αναπτυξιακού προγράμματος της φυσικής αγωγής με και χωρίς άκουσμα μουσικής. Τέλος, η διερεύνηση πιθανόν διαφορών μεταξύ των ομάδων στο μέγεθος μεταβολής των κινητικών δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος άσκησης πραγματοποιήθηκε με τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

4.1.3. Επίπεδο σημαντικότητας

Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλες τις στατιστικές αναλύσεις ορίστηκε στο 5% ($p < 0,005$). Στο κείμενο, στους πίνακες και στα γραφήματα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές \pm τυπική απόκλιση.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ερευνητικό αντικείμενο του παρόντος αποτέλεσε η μεταξύ της μουσικής και της κίνησης σχέση και ειδικότερα η δύναμη που έχει η πρώτη ώστε να επηρεάσει θετικά την επιτέλεση της δεύτερης. Συγκεκριμένα, καταβλήθηκε προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης που μπορεί να ασκήσει η μουσική ακρόαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Με άλλα λόγια, σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση του εάν και κατά πόσο η μουσική ακρόαση κατά τη διάρκεια διδασκαλίας ενός προγράμματος εκμάθησης της ορθής εκτέλεσης των αδρών κινητικών δεξιοτήτων της ρίψης, της υποδοχής, του λακτίσματος, της ντρίμπλας, του οριζόντιου κτυπήματος και του κύλισματος θα υποβοηθήσει τα παιδιά του εν λόγω ηλικιακού φάσματος να μάθουν και να εκτελέσουν ποιοτικότερα και αποτελεσματικότερα τις προαναφερθείσες δεξιότητες.

Η έρευνα που σχεδιάστηκε και διενεργήθηκε προς επίτευξη του ως άνω σκοπού χρησιμοποίησε την πειρατική μέθοδο. Στο πλαίσió της, ένα αναπτυξιακού χαρακτήρα και προσανατολισμού παρεμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας των προαναφερθέντων κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων εφαρμόστηκε στη μεν πειραματική ομάδα (n=91) με ταυτόχρονη μουσική ακρόαση, στη δε ομάδα ελέγχου (n=84) χωρίς μουσική. Εν συνεχεία, με τη βοήθεια του εργαλείου εκτίμησης της αδρής κινητικότητας TGMD-2, κατέστη δυνατή η μέτρηση της επίδοσης των μελών αμφοτέρων των ομάδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, προκειμένου να προσδιορισθεί η ύπαρξη ή μη βελτίωσης της κινητικής επίδοσής τους στις έξι υπό εξέταση δεξιότητες-ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα, ντρίμπλα, οριζόντιο κτύπημα και κύλισμα. Τα ευρήματα της ως άνω σχεδιασμένης έρευνας φαίνεται να καταφάσκουν υπέρ μιας τέτοιας βελτίωσης από τη στιγμή που διαπιστώθηκε ότι: (α) τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα Φυσικής Αγωγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού, των παιδιών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος και (β) η μουσική ακρόαση συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η θεμελίωση των διαπιστώσεων αυτών θα αποτυπωθεί, πιστεύουμε,

εναργέστερα μέσω της συζήτησης των ερευνητικών μας αποτελεσμάτων που ακολουθεί ευθύς αμέσως.

6.1. Επίδοση στις δοκιμασίες μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που είχαν εξαρχής τεθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αφορούσε στο αν υπάρχει διαφοροποίηση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τις επιδόσεις τους μετά το πέρας της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση μια τέτοια διαφοροποίηση ήταν αναμενόμενη και μάλιστα υπέρ της πειραματικής ομάδας. Πράγματι, τα αποτελέσματα της έρευνας διέγραψαν μια τέτοια τάση αφού και στις έξι κινητικές δεξιότητες χειρισμού που εξετάστηκαν, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικά καλύτερες, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, επιδόσεις. Χαρακτηριστικά να αναφέρουμε ότι η πειραματική ομάδα, που διδάχθηκε τις δεξιότητες με ταυτόχρονη μουσική ακρόαση κλασικής μουσικής παρουσίασε καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου, που διδάχθηκε τις δεξιότητες χωρίς τη μουσική κατά $0,35 \pm 0,22$ για τη δεξιότητα της ρίψης, κατά $0,70 \pm 0,26$ για τη δεξιότητα της υποδοχής, κατά $0,61 \pm 0,10$ για τη δεξιότητα του λακτίσματος, κατά $1,46 \pm 0,33$, κατά $0,85 \pm 0,11$ για τη δεξιότητα του οριζόντιου χτυπήματος και κατά $0,39 \pm 0,16$ για τη δεξιότητα του κυλίσματος.

Από τα παραπάνω φαίνεται, λοιπόν, όπως ήδη τονίσαμε, ότι η πειραματική ομάδα επέδειξε ποιοτικότερη εκτέλεση των αδρών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού. Στο σημείο αυτό εγείρεται ένα λογικό ερώτημα: που οφείλονται τα ως άνω καλύτερα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορεί να δοθεί αν λάβουμε υπόψη μας το στοιχείο που διαφοροποιεί την πειραματική ομάδα, που είχε τις καλύτερες επιδόσεις, από την ομάδα ελέγχου, που είχε χαμηλότερη επίδοση, το οποίο δεν είναι άλλο από εκείνο της μουσικής ακρόασης. Πράγματι, οι δύο ομάδες ήταν φυσικά ισοδύναμες. Η μόνη διαφορά τους ήταν, όπως είπαμε, ότι η πρώτη- πειραματική ομάδα- διδάχθηκε τις δεξιότητες ακούγοντας ταυτόχρονα μουσική, ενώ η δεύτερη- ομάδα ελέγχου- διδάχθηκε απλά το πρόγραμμα, χωρίς μουσική. Επομένως, εφόσον η ύπαρξη ή μη της μουσικής ακρόασης ήταν το μόνο στοιχείο που διαφοροποιούσε τις δύο ομάδες του δείγματος, τότε η μουσική ακρόαση αποτέλεσε τον παράγοντα αυξημένης επίδοσης και συνακόλουθα βελτίωσης που παρουσίασε η πειραματική ομάδα έναντι της ομάδας ελέγχου. Με άλλα

λόγια, η μουσική ακρόαση φαίνεται να υποβοηθήσει τα παιδιά να μάθουν και να αποδώσουν καλύτερα το σύνολο των υπό εξέταση κινητικών δεξιοτήτων.

Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με προηγούμενες σχετικές έρευνες, οι οποίες διενεργήθηκαν τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο και δείχνουν τη θετική επίδραση της μουσικής ακρόασης στην ορθή αντίληψη και εκτέλεση της κίνησης γενικά (Brown et al., 1981; Karageorghis et al., 1999; Karageorghis & Terry, 1997; Martin & Ellermann, 2001; Pollatou et al., 2003; Χατζηδημητρίου, 1991; Zachoroulou et al., 2004), των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων ειδικά (Beisman, 1967; Pollatou & Xatzitaki, 2001) και των δεξιοτήτων μετακίνησης (Derri et al., 2001) και χειρισμού αντικειμένων (Χατζηπαντελή και συν., 2007; Χατζηπαντελή & Πολλάτου, 2005) ακόμα ειδικότερα.

Με βάση, λοιπόν, όλα τα παραπάνω φαίνεται να θεμελιώνεται με τρόπο αρκετά ικανό η θετική επίδραση της μουσικής ακρόασης στην καλύτερη εκμάθηση και απόδοση των θεμελιωδών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων. Πως όμως λαμβάνει χώρα η εν λόγω επίδραση και ποιοι οι μηχανισμοί που την υποστηρίζουν; Ο προβληματισμός αυτός είναι αλήθεια ότι δεν απασχόλησε την παρούσα έρευνα διότι υπερέβαινε τη φύση και τους σκοπούς της. Είναι όμως ένας προβληματισμός που αναδύθηκε μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία και είναι, κατά τη γνώμη μας, αρκετά σημαντικός καθώς εγείρει ζητήματα με τα οποία ελάχιστα έχει ασχοληθεί η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα. Ως εκ τούτου, αξίζει μια σύντομη έστω συζήτηση περί του ως άνω προβληματισμού, η οποία και ακολουθεί αμέσως πιο κάτω.

6.2. Συναφειακή σχέση μουσικής ακρόασης και κίνησης: πιθανές αιτιάσεις του φαινομένου

Από την επισκόπηση των σχετικών με τη σύνδεση μουσικής ακρόασης και κίνησης ερευνών – σύνδεση η οποία διαπιστώθηκε και από την παρούσα μελέτη, όπως ήδη είδαμε ανωτέρω- καθίστανται φανερές κάποιες απόπειρες ερμηνείας της εν λόγω σύνδεσης. Έτσι, ο Beisman (1967) απέδωσε το φαινόμενο της καλύτερης εκμάθησης και εκτέλεσης των κινητικών δεξιοτήτων με τη βοήθεια της μουσικής ακρόασης στο ότι η μουσική ακρόαση δημιούργησε στην τάξη μια χαλαρή ατμόσφαιρα που διευκόλυνε την κινητική μάθηση. Οι πιο σύγχρονες έρευνες γίνονται αρκετά πιο συγκεκριμένες ως προς την αιτιολογία τους λέγοντας ότι είναι ο ρυθμός των προς ακρόαση μουσικών κομματιών που απαλλάσσει το παιδικό σώμα από την τροχοπέδη του νου επιτρέποντάς του να υπακούσει ευκολότερα

στην κίνηση (Χατζηδημητρίου, 1991), να επιδεικνύει μεγαλύτερο ενδιαφέρον άρα και μεγαλύτερη συμμετοχή στις κινητικές δραστηριότητες- θετικό περιβάλλον μάθησης- (Derri et al., 2001; Karageorghis et al., 1999; Karageorghis & Terry, 1997) και να αντιλαμβάνεται ευκολότερα την κίνηση με ταυτόχρονη μη- επικέντρωση του παιδικού μυαλού στην κόπωση (Karageorghis & Terry, 1997).

Όλες όμως οι προαναφερθείσες προσπάθειες ερμηνείας της θετικής επίδρασης της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και στη συνακόλουθη κινητική μάθηση, εστιάζονται περισσότερο στον περιγραφικό προσδιορισμό των ορατών αποτελεσμάτων της μουσικής επί της κίνησης στο πλαίσιο του διδακτικού χωρο-χρόνου. Καμία ερμηνεία δεν προσφέρεται όμως σχετικά με το πώς και το γιατί φτάνουν να εμφανίζονται αυτά τα αποτελέσματα. Έτσι, το σχετικό ερώτημα και ο προβληματισμός που το γέννησε επανεμφανίζονται εντονότερα. Αν και η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα απαιτεί ενδελεχή και πολλαπλή έρευνα θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε κάποια στοιχεία που ακόμα και αν δε φωτίσουν πλήρως το πρόβλημα θα αποτελέσουν ίσως το έναυσμα για μια έρευνα όπως την περιγράψαμε ανωτέρω.

Λαμβάνοντας τα πράγματα εξ αρχής να υπενθυμίσουμε, για λόγους καλύτερης κατανόησης των όσων έπονται, ότι, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος του παρόντος, έχουν προηγηθεί τρεις διαφορετικές ερμηνείες της σύνδεσης μουσικής και κίνησης: (α) η συνειρμική- αναγνώριση εκ μέρους του παιδιού αντιστοιχών μεταξύ κίνησης και μουσικής αισθητηριακών χαρακτηριστικών και σύνδεσή τους (β) εννοιολογική-η κίνηση ως μαθησιακή μεταφορά παρέχει το εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης της μουσικής- και (γ) δομική- το «γνωστικό σχήμα» της κίνησης λειτουργεί ως «αναφερόμενο» για την ακουστική εμπειρία (Young, 1996). Οι θεωρίες όμως αυτές εξετάζουν την κίνηση ως παράγοντα που επιδρά στη μουσική εκμάθηση και όχι το αντίστροφο (Young, 1996), το οποίο αποτελεί και το θέμα της παρούσας εργασίας. Επομένως, στην πραγματικότητα, ως τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, δεν υπάρχει μια θέση που να προσπαθεί να ερμηνεύσει την επίδραση της μουσικής επί της κίνησης, εκτός από τη Young (1996) η οποία προσπαθεί να δώσει μια τέτοια ερμηνεία με τη βοήθεια της έννοιας της «συναισθηματικής αντίληψης» (synaesthetic perception) (Young, 1996:4).

Ορμώμενη από την παραδοχή περί της διακριτής ύπαρξης των αισθήσεων στον άνθρωπο υποστηρίζει ότι το παιδί προσλαμβάνει διαφορετικά δεδομένα και ερεθίσματα με την κάθε αίσθησή του. Έτσι το παιδί αντιλαμβάνεται το περιβάλλον μουσικά, κινητικά, οσφρητικά κλπ. Όμως, η μάθηση επέρχεται, σύμφωνα με τη Young (1966) όταν ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος ενοποιεί με κάποιο τρόπο τα διαφορετικά δεδομένα που

προσλαμβάνει με τη βοήθεια των διαφορετικών αισθήσεών του- στην περίπτωση μας μουσικά δεδομένα και κινητικά δεδομένα. Οι προαναφερθείσες θεωρίες θεωρούν απαραίτητες κάποιες διαδικασίες μετάβασης από τη μία τροπικότητα- κίνηση- στην άλλη- μουσική. Η Young (1966) όμως υποστηρίζει ότι δεν τίθεται καν θέμα τέτοιας μετάβασης. Αντίθετα, η ταυτόχρονη πρόσληψη δεδομένων από την κινητική ενεργοποίηση και την ταυτόχρονη μουσική ακρόαση δημιουργεί στο παιδί «διακυμάνσεις ενέργειας» που λαμβάνονται με μια «υπερτροπική» μορφή (Young, 1966:4)- συν-αισθητική αντίληψη των πραγμάτων.

Θεωρούμε τον τρόπο αυτό ερμηνείας της επίδρασης της μουσικής ακρόασης στην κινητική μάθηση σημαντικό, καθώς μπορεί να δώσει τροφή στην επιστημονική έρευνα. Για παράδειγμα, αν στη θέση της μουσικής- που συνδέεται με την αίσθηση της ακοής- θέσουμε ένα άλλο στοιχείο που να σχετίζεται με μια άλλη αίσθηση- την όσφρηση για παράδειγμα- θα ήταν ενδιαφέρουσα η προοπτική της διερεύνησης της κινητικής απόδοσης των παιδιών όταν η διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων γίνεται σε ένα χώρο που κυριαρχεί ένα άρωμα ή μια απωθητική οσμή. Δεν θα ήταν ίσως παράτολμο να υποστηρίξουμε ότι με τη θεωρία της Young(1966) μπορούν να εξηγηθούν και τα θετικά οφέλη της λεγόμενης «πράσινης άσκησης»- άσκησης που γίνεται σε υπαίθριο χώρο με βλάστηση- καθώς ο ρόλος της μουσικής ακρόασης αντικαθίσταται από το οπτικό ερέθισμα του πράσινου. Κλείνοντας το θέμα εδώ, να σημειώσουμε ότι απαιτείται σημαντικού επιπέδου περαιτέρω έρευνα που θα καταδείξει τα θετικά ή όχι σημεία της θεωρίας της Young (1966) και την πρακτική εφαρμογή τους.

6.3. Η επίδραση της μουσικής ακρόασης σε σχέση με το είδος της δεξιότητας.

Ένα δεύτερο εύρημα της παρούσας έρευνας στο οποίο θα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας είναι ότι η βελτίωση της πειραματικής ομάδας στην εκτέλεση των δεδομένων κινητικών δεξιοτήτων δεν ήταν ίδια για όλες τις δεξιότητες. Αντίθετα, σε κάποιες δεξιότητες η βελτίωση είναι πολύ μεγάλη – δεξιότητα ντρίμπλας ($1,46 \pm 0,33$)- σε κάποιες άλλες δεξιότητες μεγάλη- οριζόντιο κτύπημα ($0,85 \pm 0,11$), υποδοχή ($0,70 \pm 0,26$) και λάκτισμα ($0,61 \pm 0,10$)- και σε κάποιες άλλες πολύ μικρή- κύλισμα ($0,39 \pm 0,16$) και ρίψη ($0,35 \pm 0,22$). Με βάση το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται η υπόθεση της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν καλύτερη επίδοση της πειραματικής ομάδας στο σύνολο των εξεταζόμενων κινητικών δεξιοτήτων.

Αρχικά να σημειώσουμε ότι η ύπαρξη του ευρήματος αυτού καθ' εαυτού δεν εκλαμβάνεται ως προβληματική, καθώς παρατηρείται και σε άλλες σχετικές έρευνες. Έτσι, για παράδειγμα, στην έρευνα των Pollatou & Xatzitaki (2001) διαπιστώθηκε μεγαλύτερη βελτίωση της ομάδας παρέμβασης σε 4 από τις 8 δεξιότητες. Σε ένα δεύτερο όμως επίπεδο θα ήταν ίσως γόνιμος ένας προβληματισμός σχετικά με το λόγο που βελτιώθηκαν αυτές οι συγκεκριμένες δεξιότητες και όχι κάποιες άλλες. Γιατί βελτιώθηκε, δηλαδή, πάρα πολύ η κινητική δεξιότητα της ντρίμπλας και ελάχιστα οι δεξιότητες της ρίψης και του κυλίσματος; Λόγω του ελάχιστου αριθμού ερευνών που υπάρχουν σχετικά με το θέμα μας, δεν έχουμε διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα των οποίων η χρήση θα βοηθούσε στην εξήγηση του υπό εξέταση ζητήματος. Από την άλλη πλευρά, όμως, οτιδήποτε γίνεται στον κοινωνικό και παιδαγωγικό χώρο-χρόνο έχει μια αιτία, μια εξήγηση· τίποτε δεν είναι τυχαίο ή ουδέτερο.

Θα βοηθούσε ίσως προς την κατεύθυνση της αιτιολόγησης του διαφορετικού βαθμού βελτίωσης των διαφορετικών δεξιοτήτων χειρισμού, αν λαμβάνονταν υπόψη η φύση και η συχνότητα χρήση των δεξιοτήτων που βρίσκονται στα δύο άκρα του φάσματος της βελτίωσης επίδοσης – της ντρίμπλας στο θετικό άκρο και της ρίψης και του κυλίσματος στο αρνητικό άκρο. Η ντρίμπλα αποτελεί μια δεξιότητα η οποία δεν χρησιμοποιείται συχνά με άμεσο τρόπο ούτε στην πλειονότητα των καθημερινών δραστηριοτήτων του μέσου ανθρώπου (Gallahue, 2002), ούτε πολύ περισσότερο στη σχολική ή/και εξωσχολική καθημερινότητα των παιδιών, εκτός αν αυτά συμμετέχουν σε αθλήματα που την απαιτούν- για παράδειγμα καλαθοσφαίριση- κάτι το οποίο δεν ισχύει στην παρούσα έρευνα. Επίσης, οι περισσότερες κινητικές δεξιότητες σε παιδιά των ηλικιών 5-7 ετών σπάνια έχουν φτάσει στο ώριμο στάδιο εκτέλεσής τους ή εκτελούνται σωστά (Gallahue, 2002). Ως αποτέλεσμα των δύο αυτών παραγόντων, η δεξιότητα της ντρίμπλας έχει, ίσως, λίγες πιθανότητες να χρησιμοποιηθεί συχνά στη μη ορθή εκδοχή της, οπότε όταν το παιδί τη διδάσκεται με βάση το πρόγραμμα εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων είναι σαν να τη μαθαίνει από την αρχή- χωρίς δηλαδή να χρειάζεται να αντικαταστήσει το 'λανθασμένο' μοντέλο που ήδη γνωρίζει με το καινούριο 'σωστό'. Γι αυτό και την αποδίδει καλύτερα κατά την εκτίμηση της απόδοσης με το ερευνητικό εργαλείο- TGMD-2. Αυτό φαίνεται από τα αυξημένα επίπεδα διαφοροποίησης της πειραματικής ομάδας (Π.Ο.) πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα- τα παιδιά της Π.Ο. πριν το πρόγραμμα υπολείπονταν των παιδιών της ομάδας ελέγχου, ενώ μετά το πρόγραμμα παρουσιάστηκε με βελτίωση $2,24 \pm 0,08$ έναντι $0,80 \pm 0,55$ της ομάδας ελέγχου.

Αντίθετα, η ρίψη και το κύλισμα είναι δεξιότητες που τα παιδιά, ιδιαίτερα του ηλικιακού φάσματος που εξετάζουμε εδώ, χρησιμοποιούν καθημερινά σχεδόν στα παιχνίδια τους στα διαλείμματα ή σε εξωσχολικά πλαίσια, χωρίς όμως να την εκτελούν με την απαιτούμενη ποιότητα (Gallahue, 2002). Για το λόγο αυτό, ίσως να επέρχεται μια εσωτερική σύγκρουση καθώς το παιδί προσπαθεί να αλλάξει, να αντικαταστήσει το καλά θεμελιωμένο μέσα του 'λανθασμένο' κινητικό πρότυπο με το καινούριο που διδάσκεται και που αποτελεί την ορθή εκδοχή της κίνησης. Η διαδικασία αυτή περιορίζει ίσως την κινητική απόδοση του παιδιού. Αυτό το στοιχείο φαίνεται εναργέστερα αν εξετάσουμε τις δύο δεξιότητες που έχουν τα χαμηλότερα επίπεδα βελτίωσης, της ρίψης και του κυλίσματος. Η ρίψη, που χρησιμοποιείται από τα παιδιά πιο συχνά στα παιχνίδια τους, έχει χαμηλότερα επίπεδα βελτίωσης ($0,35 \pm 0,22$) από ό,τι το κύλισμα ($0,39 \pm 0,16$) που δεν χρησιμοποιείται τόσο συχνά.

Βάσει όλων των προαναφερθέντων στοιχείων, επομένως, μπορούμε να θεωρήσουμε, αν και περαιτέρω έρευνα επί του θέματος αυτού είναι απαραίτητη, ότι τα επίπεδα βελτίωσης μιας κινητικής δεξιότητας χειρισμού μετά την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος παρέμβασης φαίνεται να είναι αντιστρόφως ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης της δεξιότητας στην καθημερινότητα του παιδιού και το είδος της πρότερης γνώσης που το παιδί φέρει γι αυτή, ενώ σε κάθε περίπτωση η μουσική ακρόαση επαυξάνει τη βελτίωση σε κάθε περίπτωση.

6.4. Η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος σε σχέση με τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα.

Το τρίτο και τελευταίο εύρημα της έρευνας αυτής είναι, κατά τη γνώμη μας, ιδιαίτερα σημαντικό, διότι άπτεται του ζητήματος της όσο το δυνατό αποτελεσματικότερης διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα και μπορεί να συμβάλλει αρκετά στη σχετική συζήτηση. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι μετά το πέρας της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας της ορθής εκτέλεσης των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού και οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου-παρουσίασαν σημαντική βελτίωση και μάλιστα η βελτίωση αυτή ήταν ορατή στο σύνολο των μελετώμενων εδώ δεξιοτήτων. Επομένως, το ανωτέρω εύρημα της παρούσας έρευνας σημαίνει πρακτικά ότι η βελτιωμένη επίδοση και των δύο ομάδων του δείγματός μας μπορεί να θεαθεί ως αποτέλεσμα του χρησιμοποιηθέντος προγράμματος κίνησης.

Το πρόγραμμα αυτό της Φυσικής Αγωγής που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων – «πρόγραμμα κίνησης» (Gallahue, 2002; Logsdon et al., 1997)- διαφέρει από τα συμβατικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής ως προς το χαρακτήρα και τον προσανατολισμό του, καθώς είναι σχεδιασμένο με βάση της αρχές της Αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής. Έτσι, διακρίνεται για τον προσεκτικό σχεδιάσμό του, την ξεκάθαρη και σύμφωνη με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών στοχοθεσία του και τη χρήση μιας ποικιλίας διδακτικών μεθόδων αναλόγως των εκάστοτε στόχων και εκπαιδευτικών αναγκών, όπως ακριβώς προστάζει η σχετική τρέχουσα βιβλιογραφία (Buschner, 1994; Gallahue, 2002; Graham, 2008; Graham et al., 1993; Pangrazi, 1999). Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποστηρηχθεί ότι ο σχεδιασμός προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής που απευθύνονται σε νήπια και παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου συμβάλλουν τα μέγιστα στη σωστή εκμάθηση και εκτέλεση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού γενικά και των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων ειδικότερα όταν χρησιμοποιούν αναπτυξιακά κατάλληλες κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες: (α) αντανακλούν το στόχο του εκάστοτε μαθήματος (β) ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος και (γ) τους δίνουν την ευκαιρία να πειραματιστούν και να εξασκηθούν κινητικά. Κατ'αυτό τον τρόπο στηρίζεται το θεωρητικό αναπτυξιακό μοντέλο της «κλεψύδρας» του Gallahue (2002).

Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα παλαιότερων ερευνών, διεθνών και ελληνικών, που καταδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα των αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής στην καλύτερη και πληρέστερη επίτευξη των σκοπών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο (Δέρρη και συν. 2003; Goodway et al, 2003). Επειδή, όμως, δεν υπάρχουν παρόμοιες με τη δική μας έρευνα – δηλαδή έρευνα που χρησιμοποιεί ένα αμιγώς κινητικό πρόγραμμα για διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με μουσική ακρόαση- δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα προς σύγκριση. Ελπίζουμε στο μέλλον να αναληφθεί περαιτέρω έρευνα ώστε να υπάρξουν περισσότερες ευκαιρίες για γόνιμη συζήτηση επί του θέματος.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι βασικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, ως ένα κομμάτι των θεμελιωδών αδρών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 1996) είναι σημαντικές για το αναπτυσσόμενο άτομο διότι, μεταξύ των άλλων διαμορφώνουν την κινητική βάση για συμμετοχή και επιτυχία σε κάθε είδος φυσικής δραστηριότητας και αθλητικής δεξιότητας στα χρόνια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής (Δέρρη, 2007; Pollatou & Xatzitaki, 2001; Zachoroulou, Tsarakidou & Derri, 2004). Για το λόγο αυτό είναι σημαντική κάθε ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται καλύτερα οι εν λόγω δεξιότητες. Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκε και η παρούσα έρευνα, αντικείμενο της οποίας είναι η διερεύνηση του ρόλου που η μουσική ακρόαση διαδραματίζει όσον αφορά στην κινητοποίηση των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας ώστε αυτά να εκτελούν με τον ορθότερο τρόπο τις βασικές κινητικές δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων.

Από την ερευνητική επισκόπηση που διενεργήθηκε προκειμένου να αποκτήσουμε γνώση των έως τώρα εξελίξεων επί του θέματος που πραγματευθήκαμε, διαπιστώσαμε ότι στο πλαίσιο της ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας δεν υπάρχει, από όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, άλλη έρευνα με παρόμοιο θέμα και παρόμοια μεθοδολογία. Το γεγονός αυτό, αν και ικανοποίησε το κριτήριο για πρωτότυπη έρευνα, εν τούτοις δημιούργησε κάποιες δυσκολίες ως προς τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με εκείνα άλλων ερευνών.

Παρόλα αυτά, από τα ευρήματα της έρευνας αυτής καταδεικνύονται, πιστεύουμε επαρκώς, δύο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η μουσική ακρόαση στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η ακρόαση κλασικών μουσικών συνθέσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων στα παιδιά του δείγματος είχε ως αποτέλεσμα την κατά πολύ βελτιωμένη εκτέλεση των εν λόγω δεξιοτήτων εκ μέρους τους. Τα επίπεδα βελτίωσης ήταν διαφορετικά για κάθε δεξιότητα, ενώ η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στη δεξιότητα της ντρίμπλας και η χαμηλότερη στις δεξιότητες της ρίψης και του κυλίσματος.

Το δεύτερο συμπέρασμα ήταν ότι τα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα Φυσικής Αγωγής- αλλιώς «Προγράμματα Κίνησης»- διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού των παιδιών του συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος, αφού και οι δύο ομάδες του δείγματος- πειραματική και ελέγχου- εμφάνισαν ιδιαίτερα βελτιωμένες επιδόσεις κατά τη μέτρηση που ακολούθησε το πέρας της εφαρμογής του αναπτυξιακού προγράμματος. Η βελτίωση μάλιστα αυτή αφορούσε στο σύνολο των υπό εξέταση δεξιοτήτων και κυμαινόταν σε διάφορα, αλλά στατιστικά σημαντικά επίπεδα.

Πιστεύουμε ότι το ως άνω διττό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας έχει τη σημασία του για την πρακτική εφαρμογή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, υποστηρίζοντας πόσο απαραίτητη είναι στις μικρές ηλικίες και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι σε ένα κρισιμότερο για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων ηλικιακό φάσμα, αυτό των 3-6 ετών, θα πρέπει να υπάρξει οσοδήποτε η δυνατότητα για συστηματική και επιστημονικά σχεδιασμένη διδασκαλία και εξάσκηση των δεξιοτήτων αυτών. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας εξέλιξης, επομένως, είναι απαραίτητο να ανευρεθεί και να χρησιμοποιηθεί κάθε μέσο που θεωρείται ως υποβοηθητικό μιας τέτοιας διδασκαλίας. Αν λάβει δε κανείς υπόψη του ότι η μουσική ακρόαση χρησιμοποιείται ήδη στο χώρο του νηπιαγωγείου τόσο ως μέσο χαλάρωσης όσο και ως μέσο μάθησης σε διάφορους τομείς ανάπτυξης- δημιουργία παραμυθιών, αναγνώριση ήχων, καλλιτεχνικές δεξιότητες κλπ- τότε γίνεται άμεσα κατανοητό τις άπειρες συνεισφορές της μουσικής στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Καταληκτικά να υπογραμμίσουμε την ανάγκη για διενέργεια περαιτέρω έρευνας επί του θέματος, η οποία θα μπορούσε να κινηθεί γύρω από τους ακόλουθους άξονες:

(α) διερεύνηση της δύναμης που έχει η μουσική ακρόαση και στα υπόλοιπα δύο είδη των βασικών αδρών κινητικών δεξιοτήτων, δηλαδή τις δεξιότητες μετακίνησης στο χώρο και τις στατικές δεξιότητες στο ίδιο ηλικιακό φάσμα που εξετάστηκε στο παρόν πόνημα καθώς επίσης και η διερεύνηση της δύναμης που έχει η μουσική ακρόαση άλλου είδους μουσικής όπως μόντέρνας, hip-hop, zaz, ή ακόμα και παραδοσιακής μουσικής κλπ., στα παραπάνω.

(β) διερεύνηση της συνεισφοράς που μπορεί να έχει όχι μόνο η μουσική αλλά και άλλες παράμετροι στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Έτσι, για παράδειγμα, θα μπορούσαν αν αναληφθούν προσπάθειες διερεύνησης της πιθανής επίδρασης που ασκεί ο αύλειος χώρος έναντι του οργανωμένου γυμναστηρίου, ή ένα χώρος πρασίνου έναντι των άλλων δύο στην σωστή

εκμάθηση και εκτέλεση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, ή της επίδρασης που ασκεί μια συγκεκριμένη μυρωδιά ή ένας συγκεκριμένος φωτισμός στο χώρο άσκησης και τα όμοια,

(γ) διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των ποικίλων τεχνικών διδασκαλίας αλλά και τεχνικών προσέγγισης της γνώσης, όπως για παράδειγμα η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (Project) ή το παιχνίδι ρόλων κλπ, στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων στις ως άνω ηλικίες και

(δ) διερεύνηση της επίδρασης που μπορεί να έχει η μουσική ακρόαση, αλλά και άλλες μεταβλητές παραδείγματα των οποίων δώσαμε ανωτέρω, στην απόδοση των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούμε, δε, ότι μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια θα είχε πολλά να προσφέρει από τη στιγμή που έχει διαπιστωθεί ότι η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής φθίνει σημαντικά όσο το παιδί ανεβαίνει τις σχολικές βαθμίδες με αποκορύφωμα το Λύκειο, όπου εκεί η συμμετοχή είναι ιδιαίτερα χαμηλή (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004; Κολοβελώνης, Δημητρίου & Τζαβίδας, 2009; Κουταντώνη, Νέστωρ, Τσιάτσου, Καταρτζή & Τζέτζης, 2012; Προβελέγγιος, 2005).

Η ανάληψη ερευνητικής δραστηριότητας στα προαναφερθέντα θέματα, πιστεύουμε, ότι θα βοηθήσει τους δασκάλους και τις δασκάλες της Φυσικής Αγωγής να αποκτήσουν περισσότερα και πληρέστερα αποτελέσματα που θα συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, J. A. (1971). A closed- loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, pp. 111-150.
- Adshead, J., Hodgens, P., Briginshaw, V., & Huxley, M. (2007). *Ανάλυση του χορού θεωρία και πράξη*. (B. K. Τυροβολά, & M. I. Κουτσούμπα, Επιμ.) Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π. Χ Πασχαλίδης.
- Akbari, H., Abdoli, B., Shafizaden, M., Khalaji, H., Hajihosseini, S., & Ziaee, V. (2009). The effect of traditional games in fundamental motor skill development in 7-9 year-old boys. *Iranian Journal of Pediatrics*, 2, pp. 123-129.
- Bachmann, M. L. (2002). *Dalcroze Today*. Oxford: Oxford university Press.
- Beckett, A. (1990). The effects of music on exercise as determined by physiological recovery heart rates and distance. *Journal of Music Therapy*, 27, pp. 126-136.
- Beisman, G. L. (1967). Effect of rhythmic accompaniment upon learning of fundamental motor skills. *Research Quarterly*, 38, pp. 172-176.
- Benzwie, T. (1998). *A Moving Experience*. Tucson: Zephyr Press.
- Berk, L. (2005). *Child Development* (7 ed.). Boston: Ally & Bacons.
- Bilhartz, T. D. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), pp. 615-636.
- Birnholz, & Behacerraf. (1983). The development of human fetal hearing, in *Science*, (222), pp. 516-518.
- Blessdell, D. S. (1991). A Study of the Effects of Two Types of Movement Instruction on the Rhythm Achievement and Development Rhythm Aptitude of Preschool Children. *Dissertation Abstracts International*, pp. 52,2452A.
- Böhmig, A., & Παπανικολάου, Ε. (2006). Μουσικοθεραπεία στην Ογκολογία. *Παρουσίαση στη Διημερίδα με θέμα Κοινωνικός λειτουργός στην Ογκολογία*. Αθήνα: Αντικαρκινικό Ογκολογικό Νοσοκομείο «Άγιος Σάββας».

- Bournelli, P., & Mountakis, C. (2008). The Development of Motor Creativity in Elementary Schoolchildren and its Retention. *Creativity Research Journal*, 20(1), pp. 72-80.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Schields, D., & Shewchuk, R. M. (1986). Promoting motor growth in the summer sports camp: the implementation of theoretically grounded instruction strategies. *Journal of Moral Education*, 15, pp. 212-220.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Browning, C., & Schack, F. (1990). Effects of instruction on throwing performances of sixth grade girls. *The physical Educator*, 47, pp. 144-152.
- Brown, J., Sherill, C., & Gench, B. (1981). Effects of integrated Physical Education. Music program in changing early childhood perceptual motor performance. *Perceptual and Motor Skills*(53), pp. 53,151-154.
- Bruininks, R. (1978). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency*. Circle Pines: M.N.: American Guidance Service.
- Burnett, M. H. (1983). The effect of rhythmic training on musical perception and motor skill development of preschool handicapped children male and female. *United States International University, Dissertation Abstracts International*, 44, pp. 419-A.
- Burton, A. W., & Miller, D. E. (1998). *Movement Skill Assessment*. [λείπει εκδοτικός οίκος]
- Buschner, G. A. (1994). *Teaching children movement concepts and skills, Becoming a master teacher*. USA: Human Kinetics.
- Catenassi, F. Z., Marques, I., Bastos, C. B., Basso, L., Vaz Ronque, E. R., & Gerage, A. M. (2007). Relationship between body mass index and gross motor skill in four to six year-old children. *Rev Bras Med Esporte*, 13, pp. 203-206.
- Chipman, L. (1966). The effects of selected music on endurance. *Completed Research in Health Physical Education and Recreation* 9, Abstract No 462.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (X. Μητσοπούλου, & M. Φιλοπούλου, Trans.) Αθήνα: Έκφραση.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Vol. B). (M. Σάλμαν, Trans.) Αθήνα: Δάρδανος.
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education Champaign*. IL: Human Kinetics.

- Copeland, B. L., & Franks, B. D. (1991). Effects of types and intensities of background music on treadmill endurance. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 31, pp. 100-103.
- Crust, L. (2004). Carry-over effects of music in an isometric muscular endurance task. *Perceptual Motor Skills*, 9, pp. 985-991.
- Cummings, P. D. (1999). *The Effect of Orff-based Music Instruction on Spartial-Temporal Task Performance of Young Children*, in Duke, R.A. Texas: Austin TX: Texas Music Educators Association.
- Dainow, E. (1977). Physical effects and motor responses to music. *Journal of Research in Music Education*, 25, pp. 211-221.
- Dalcroze, E. J. (1967). *Rhythm, music and education*. (H. F. Rubinstein, Trans.) Surrey: The Dalcroze Society.
- Dale, E. (1972). *Building a learning environment*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*(6), pp. 16-25.
- Derri, V., Zissi, V., & Pacht, M. (2001). Development of manipulative skills by children in primary grades. *Journal of Human Movement Studies*, 40, pp. 377-390.
- Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Dileo-Marano, C. A. (1991). *A classification model for music and medicine*, in Dileo-Marano, C. *Applications of music in Medicine*. Washington: AMTA.
- Douglas, N. W. (1985). The effects of tempo and disposition in music on perceived exertion brain waves and mood during exercise. Unpublished Master's Thesis. Pennsylvania. State University. *Journal of Music Therapy*, 27, pp. 126-136.
- Dowd, T., & Tierney, J. (1995). *Teaching social skills to youth. A curriculum for child care providers*. Boys Town. Neb.: Boys Town Press.
- Dritsas, A., Lefteriotis, D., & Karabela, G. (2004). The effect of relaxing music on the stress dimension and the response to tilt-test in vasovagal patients. *European Heart Journal*, 25(574 (P3391)).
- Ellis, D. S., & Brighthouse, G. (1952). Effects of music on respiration and heart-rate. *The American Journal of Psychology*, 65, pp. 39-47.
- Evaggelinou, C., Tsigilis, N., & Papa, A. (2002). Construct Validity of the Test of Gross Motor Development: A Cross –Validation Approach. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, pp. 483-495.

- Evans, D. (2002). The effectiveness of musical intervention for hospital patients: a systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 37(1), pp. 8-18.
- Fitls, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Belmont: CA: Brooks / Cole.
- Forrai, K. (1997). The Influence of Music on the Development of Young Children: Music Research with Children between 6 and 40 Months in Early Childhood. *Connections*, 3(1), pp. 14-18.
- Fox, D. B. (1991). Music development and the young children. *Music Education Journal*, 77(5), pp. 42-46.
- Gabbard, C. (1988). Early Childhood Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 59(7), pp. 65-69.
- Gallahue, D. (1996). *Development physical Education for Today 's Children 3rd edition*. Dubuque: IA: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D. L. (1989). *Understanding motor development Infants, children adolescents, 2nd edition*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά* (1 εκδ.). (Χ. Ευαγγελινού, & Α. Παππά, Μετ./Επιμ.) Θεσσαλονίκη: University studio press A.E.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1995). *Undertanding Motor Development*. Dubuque IA: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding Motor Development* (3 ed.). Dubuque: Brown and Benchmark.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2002). *Understading motor develoment: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: McGraw-Hill.
- Garcia, G., & Garcia, L. (1996). The Value of integration. Activitiw that get children involved. *Teaching Elementary Physical Education*, 7, pp. 20-22.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gentile, A. M. (1972). A working model of skill a cauivition with application to learning. *Quest Monograph*, XVII, pp. 3-23.
- Gilbert, J. (1979). Assessment of motoric music skill development in young children: test construction and evaluation procedures. *Psychology of music*, 2(2), pp. 3-12.
- Gilbert, J. (1980). An assessment of motor development skill in young children. *Journal of Research in Music Education*, 28, pp. 167-175.
- Gilbert, J. (1981). Motoric music skill development in young children: A longitudinal investigation. *Psychology of Music*, 9(1), pp. 21-25.

- Goodway, J. D., Crowe, H., & Ward, P. (2003). Effects of Motor Skill instruction on Fundamental Motor Skill Development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 298-314.
- Graham, G. (1987). Motor Skill acquisition. An essential goal of physical education programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, pp. 44-48.
- Graham, G. (1991). Results of motor skill testing. *Journal of Teaching in physical Education*, 10(4), pp. 353-374.
- Graham, G. (1992). Teaching children physical education: Becoming a master teacher. *Champaign, IL*, p. 88.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education – Becoming a Mater Teacher* (3 ed.). Human Kinetics.
- Graham, G., Hot/Hale, S., & Parker, M. (1993). *Children Moving A Reflective Approach to Teaching Physical Education* (3rd ed.). California: Mayfield Pudlishing Company.
- Graziano, A. B., Peterson, M. S., & Shaw. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, 21(2), pp. 139-152.
- Griffin, G. A. (1999). A Content Analysis of Abstracts of Music Research with Preschool Children and Infants(1994-1998). *Duke, R.A, (ed). Texas Music Education Research*, pp. 25-36.
- Gromko, J. E., & Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46, pp. 173-181.
- Groves, W. (1969). Rhythmic training and its relation to the synchronization of motor-rhythmic responses. *Journal of Research in Music Education*, 17, pp. 408-415.
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.
- Harmon, N. M., & Kravitz, L. (2007). *The Beat Goes On: The Effects Of Music on Exercise*, *IDEA Fitness Journal*, September. Retrieved from <http://www.ideafit.com/fitness-library>.
- Harre, D. (1989). *Προπονητική, Μεγιστοποίηση της Αθλητικής Απόδοσης*. (Κλεισούρας Β. Επιμ.) Αθήνα: Παρισσιανός.
- Harrow, A. (2000). *Ταξινομία διδακτικών στόχων ψυχοκινητικού τομέα*. (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Trans.) Αθήνα.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psycho-motor domain*. New York: David McKay Co.

- Hasethbach, B. (2001). Μουσική και Χορός: Αναπόσπαστα στοιχεία του Orff Schulwerk. *Ρυθμοί, 14*.
- Hassler, M., Birbsaumer, N., & Feil, A. (1985). Musical talent and visual- spatial abilities: a longitudinal study. *Psychology of Music, 13*, pp. 99-113.
- Henerson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation, Lid.
- High, L. (1988, June). *Effects of Selected Rhythmic Teaching Strategies on Beat Performance Skills of Kindergarten Children. DAI-A,48/12,P.3067*.
- Houwen, S., Hartman, E., Jonker, L., & Visscher, C. (2010). Reliability and validity of the TGMD-2 in primary- school- age children with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly, 27(2)*, pp. 143-159.
- Huff, J. (1972). Auditory and Visual perception of rhythm by performers skilled in selected motor activities. *Research Quarterly, 43(2)*, pp. 197-207.
- Hughes, J. R. (1998). The Mozart Effect on epileptiform activity. *Clin Electroencephalogr*, pp. 109-119.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P., & Kauchak, D. (2008). *Μέθοδοι διδασκαλίας Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. (Μ. Σακελλαρίου, Μ. Κόνσολας, Επιμ., & Π. Λαμπρέλλη, Μεταφρ.) Διάδραση.
- Jehue, D., & Carlisle, C. (2000). Movement Integration. Teaching Elementary Physical Education. *1(11)*, pp. 5-8.
- Johnson, R. (1997). Questioning techniques to use in teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 68(8)*, pp. 45-49.
- Jyslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Karabourniotis, D., Evaggelinou, C., Tzetzis, G., & Kourtessis, T. (2002). Curriculum enrichment with self-testing activities in development of fundamental movement skills of first grade children in Greece. *Perceptual and Motor Skill, 94*, pp. 1259-1270.
- Karageorghis, C. I., Drew, K. M., & Terry, P. C. (1996). Effects of pretest stimulative and sedative music on grip strength. *Perceptual and Motor Skills, 83(3)*, pp. 1347-1352.
- Karageorgis, C. I., Terry, P. C., & Lane, A. M. (1999). Development and Initial Validation of an Instrument to Asses the Motivational Qualities of Music in Exercise and Sport: The Brunel Music Rating Inventory. *Journal of Sports Sciences(17)*, pp. 713-724.

- Karageorgis, C., & Terry, P. (1997). The psychophysical effects of music in sport and exercise. *Journal of Sport Behavior*(20), pp. 54-68.
- Katz, L. (1990). What should young children be learned? *Child Care Information Exchange*, 76, pp. 12-14.
- Kennedy, M. (1989). *Λεξικό Μουσικής της Οξφόρδης*. Αθήνα: Γιαλλελής.
- Koutsopoulou, A. (2007). Ακούς μουσική όταν διαβάζεις;. Μια έρευνα που αφορά τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης την ώρα της μελέτης των παιδιών στο σπίτι σε τρεις ηλικίες. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Μουσική Παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας*, (pp. 29/6-1/7). Θεσσαλονίκη.
- Kravitz, L. (1994). The Effects of Music on Exercise. *IDEA Today*, 12(9), pp. 56-61.
- Kunesh, M. A., Hasbrook, C. A., & Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9(4), pp. 385-96.
- Laban, R., & Lawrence, F. C. (1947). *Effor*. London: Macdonald & Evans.
- Lafferty, P. (1998). *Οι εφευρέσεις που άλλαξαν τον κόσμο*. Αθήνα: Πανόραμα.
- Logsdon, B. J. (1984). *Physical education for children* (2 ed.). Philadelphia: Lea &Fediger.
- Logsdon, B. J., Alleman, L. M., Straits, S. A., Belka, D. E., & Dawn, C. (1994). *Physical Education Unit Plans for Grades 1-2*. Human Kinetics.
- Logsdon, B. J., Alleman, L. M., Straits, S. A., Belka, D. E., & Dawn, C. (1997). *Physical Education Unit Plans For Preschool-Kindergarten*. Human Kinetics .
- Logsdon, B. J., Luann, A. M., Dawn, C., & Parent Sakola, S. (1994). *Rhysical educatin teaching units for program development Grates K-3*. Human Kinetics.
- Lucaccini, L. F., & Kreit, L. H. (1972). *Music In W.P. Morgan (Ed.) Ergogenic aids and muscular performance*. N.York: Academic Press.
- Magill, R. A. (1993). *Motor Learning: Concepts and Applications*. Dubuque: IA:Wm. C. Brown (Carpet 1,Introduction to motor skills and motor learning research).
- Malcolm, B. (2000). *Bach*. New York: Oxford Unicersity Press.
- Manners, H. K., & Carroll, M. E. (1995). *A framework for Physikal Education in the EarlyYears*.
- Martin, D. (1998). *Training im kindes - und Jugendalter*. Schorndorf: Karl Holfmann.
- Martin, E. H., Rudisill, M. E., & Hastle, P. A. (2009). Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, pp. 227-240.

- Martin, K., & Ellerman, U. (2001). *Πολύπλευρη ρυθμική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΣΑΛΤΟ.
- McArdle, W. D., Katch, F. J., & Katch, V. L. (2001). *Φυσιολογία της άσκησης* (Vol. II). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις.
- McClellan, R. (1997). *Οι θεραπευτικές δυνάμεις της μουσικής*. (Ε. Παππά, Trans.) Αθήνα: Fagotto.
- McDowell, R. (1974). The development and implementation of a rhythmic ability test designed for 4- year-old preschool children. Doctoral Dissertation. *Dissertation Abstracts International*, 35, pp. 2029-A.
- McKenzie, T., Alcaraz, J., Sallis, J., & Foucette, D. (1998). Effects of a physical Education Program on Children's Manipulative Skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), pp. 327-341.
- Meinel, K. (1977). *Bewegungslehre*. Berlin.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (1977). *Bewegungslehre*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Mercer, J. (1998). *Infants Development- A Multidisciplinary Introduction*. Pacific: CA: Books/ Cole.
- Merriam-Webster Online Dictionary (2012). Music. www.merriam-websites.com.
- Metz, E. (1989). Movement as a musical response among preschool children. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), pp. 48-60.
- Michels, P. (2001). *The Role of the Musical Intelligence in Whole Brain Education*. Faculty of Humanities School of Arts. University of Pretoria.
- Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of preschool age. *Psychology of Music*, 14, pp. 38-47.
- Moore, J. (1984). *Rhythm and Movement: An Objective Analysis of Their Association with Music Aptitude (Orff Schulwerk, Weikart Movement)*. DAI-A,45/05.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (5 ed.). N.York: Benjamin Cummings.
- Newell, I. M. (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 213-237.
- Nichols, B. (1994). *Moving and Learning. The elementary school physical education experience*. USA: Mosby.
- Nichols, B. (1990). *Moving and learning. The elementary school Physical Education Experience*. St Louis, MI: Times Mirror/ Mosby College Publishing.

- Oldemar, M. J. (2008). *The Relationship of Fundamental Movement Skills and levels of Physical activity in Second Grade Children*. University of Pittsburg.
- Ormrod, J. (2003). *Lifespan development and learning*. Pearson Custom Publishing. Boston.
- Painter, G. (1966). The effects of a rhythmic and sensory motor activity program on perceptua lmotor spatial abilities of kindergarten. *Exceptional Children*(33), pp. 113-116.
- Palisano, R. J., Kolobe, T. H., Haley, S. M., Leaves, L. P., & Jones, S. J. (1995). Validity of the Peabody Development Motor Scale as an evaluative measure of infants receiving physical therapy. *Physical Therapy*, 79, pp. 939-948.
- Pangrazi, R. (1997). *Dynamic physical education for elementary school children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pangrazi, R. P. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγήςστην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (E. Κιουμουρτζόγλου, Ed.) Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Panneton, R. K. (1987). *Prenatal auditory experience with melodies: Effects on postnatal auditory preferences in human newborns*. Doctoral Dissertation, University of North Carolina at Greenboro 47,4984B.
- Patterson, C. (2008). *Child Development*. Mc Graw Hill.
- Pearce, K. A. (1981). Effects of different types of music on physical strength. *Perceptual and motor skills*, 53, pp. 351-352.
- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (1993). The role of play in Early Childhood Development and Education: issues in definitions and function, in B. Spodek (ed.). *Handbook of Research on the Education of Young Children*, New York:Macmillan, pp. 105-121.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Pica, R. (1999). Music and the movement programmoving and learning in early education. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, pp. 32-33.
- Poest, C., Wiiliams, J., Witt, D., & Atwood, M. (1989). Physical activity patterns of preschool children. *Early Childhood Research Qyarterly*, 4, pp. 367-376.
- Poest, C., Williams, J., Witt, D., & Atwood, M. (1990). Challenge me to move: Large muscle development in young children. *Young Children*, 45, pp. 4-10.
- Pollatou, E., & Xatzitaki, V. (2001). The influence of a rythmical-motor activity program on the development of fundamental motor skills in pre-school children. *Journal of Human Movement studies*(40), pp. 101-113.

- Pollatou, E., Karadimou, K., & Gerodimos, V. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*, 175(4), pp. 361-369.
- Pollatou, E., Liapa, E., Diggelidis, N., & Zachopoulou, E. (2005). Measure of rhythmic ability in high school students who are involved in motor activities accompanied or not by music. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 2(1), pp. 22-28.
- Pollatou, E., Vasiliadou, O., Hatzitaki, V., & Verri, V. (1999, May). The role of rythmical movement activities in the development of locomotor skills in pre-school children. *Proceeding of the 7th International Congress on Physical Education and Sport*. Komtini, Greece.
- Pollatou, E., Xatzitaki, V., & Karadimou, K. (2003). Rhythm or Music? Contrasting two types of auditory stimuli in the Performance of a dancing routine. *Perceptual and Motor Skills*, 97, pp. 99-106.
- Popow, J. H. (1976). *Theoria i metodika na fizitsesko waspitanie*. Narodua Prowweta.
- Poultney, D. (1991). *Dictionary of Western Church Music*. Chicago and London: American Library Association.
- Pratt, D. (1997). *Musical Development of the Young Child: Pitch, Melody and Rhythm*. Retrieved from www.music4kidsonline.com/weyc/musdev.html.
- Propst, T. G. (2003). The relationship between the undergraduate music methods class curriculum and the use of music in the classrooms of in-service elementary teachers. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), pp. 56-64.
- Rainbow, E. (1977). A longitudinal investigation of the rhythmic abilities of pre-school aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, pp. 55-61.
- Rainbow, E., & Owen, D. (1979). A progress report on a three year investigation of the rhythmic ability of pre-school aged children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 59, pp. 84-86.
- Raucher, F. H., Shaw, G., & Levine, L. (1997). Music Training causes long-term enhancement of preschool children's partial-temporal reasoning. *19*, pp. 84-96.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365(6447), p. 365:611.
- Regner, H. (1988). *Ας μάθουμε να αγαπάμε τη μουσική. Η σημασία της πρώιμης συνάντησης με τη μουσική- Παραινέσεις σε γονείς και παιδαγωγούς*. Αθήνα: DIAN BOOKS.
- Revesz, G. (2001). *Introduction to the psychology of music*. N.York: Dover.
- Rink, J. E. (2002). *Teaching physical education for learning*. NY:McGraw-Hill.

- Robertson, M. A. (1984). *Developing Children-Their Changing Movement*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Rundeberg, M. R. (1982). *Music therapy for handicapped children: Orthopedically handicapped*. Washington DC: National Association for Music Therapy. Inc.
- Schauer, M., & Mauritz, K. H. (2003). Musical motor feedback (MMF) in walking hemiparetic stroke patients randomized trials of gait improvement. *Clinical Rehabilitation*, 17(7), pp. 713-722.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychology review*, 82, pp. 225-260.
- Schmidt, R. A. (1993). *Κινητική Μάθηση και Απόδοση*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Schmidt, R. A. (2009). *Κινητική Μάθηση και Απόδοση* (4η ed.). (M. P. Μιχαλοπούλου, Ed.) Αθήνα: Αθλότυπο.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor Learning and Performance* (4 ed.). Human Kinetics.
- Schreiner, P., Becker-Richter, M., Schreiner, O., & Becker, S. (2010). *Easy Sports-Graphics BALLS 1.0 The Graphics Software for Teachers*. Retrieved from <http://www.easy-sports-software.com/especially-for-teachers,en,2,16,content1>.
- Schwartz, F. G., & Ritchie, R. (1999). Music listening in neonatal intensive care units. *American Music Therapy Association*.
- Schwartz, S. E., Fernhall, B., & Plowman, S. A. (1990). Effects of music on exercise performance. *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation*, 10, pp. 312-316.
- Scripp, L. (2002). *An overview of research on music and learning. Critical Links: Learning in the arts and students' social and academic development. Arts Education Partnership*. Retrieved from <http://www.aep-arts.org>.
- Seefeldt, V. (1980). Developmental motor patients: Implications for elementary school physical education. In C. Nadeau, G. Roberts, & W. Halliwell, *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 314-323). Champaign IL: Human Kinetics.
- Serafine, M. C. (1975). *A measure of meter conservation in music based on Piaget's theory*. University of Florida: Tallahassee.
- Shaboutin, S. (2005). *Ιατρικές Δυνάμεις της Μουσικής*. Αθήνα: PLS.
- Shaden, D. S. (1997). Effects of melody and lyrics on mood and memory. *Perceptual and Motor Skills*. (85), pp. 112-116.

- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behaviour of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, pp. 401-416.
- Shaw, D. (1991). *Intrauterine musical learning: A study of its effects on mother-infant bonding*. Unpublished Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology.
- Shilling, W. A. (2002). *Mathematics, Music and Movement: Exploring Concepts and Connections in Arts and Young Children*.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Simons, J., Daly, D., Theodorou, E., Caror, C., Simons, J., & Adoniadou, E. (n.d.). Validity and reliability of the TGMD-2 in 7-10 year old Flemish children with intellectual disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, pp. 71-82.
- Sims, W. (1985). Young children's creative movement to music: Categories of movement rhythmic characteristics and reactions to changes. *Contributions to Music Education*, 12, pp. 42-50.
- Siosca, S., Adolph, K. E., & Johnson, S. P. (2010). Systems and Development: Motor Skill Acquisition Facilitates Three-Dimensional Object Completion. *Developmental Psychology*, 46(1), pp. 129-138.
- Skordilis, E. K., Douka, H., Spartali, I., & Koutsouki, D. (2004). Depth perception of elementary school students with qualitative evidenced locomotor impairments. *Perceptual and Motor Skill*, 79, pp. 939-948.
- Smith, C., Cuddy, L., & Uptis, R. (1994). Figural and Metric Understanding of Rhythm. *Psychology of Music*, 22(2), pp. 117-135.
- Smith, K. U., & Smith, W. H. (1962). *Perception and motion*. Philadelphia: Saunders.
- Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, pp. 209-217.
- Staum, M. J. (1983). Music and rhythmic stimuli in the relationship of gait disorders. *Journal of Music Therapy*, 20, pp. 69-87.
- Stelaccio, C. K., & McCarthy, M. (1999). *Research in Early Childhood Music and Movement Education in the Early Childhood Curriculum; Current Findings in Theory and Practice*. Teachers College. Columbia University.
- Stinson, W. J. (1990). Moving and learning for the young child. VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.

- Szabo, A., Small, A., & Leigh, M. (1999). The effects of slow- and-fast rhythm classical music on progressive cycling to voluntary physical exhaustion. *Journal of Sports, Medicine and Physical Fitness*, 39(3), pp. 220-225.
- Szmedra, L., & Bocharach, D. W. (1998). Effect of Music on perceived exertion, plasma lactate, norepinephrine and cardiocascular hemodynamics during treadmill running. *International Journal of Sports and Medicine*, 19, pp. 32-37.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στη Φυσική Δραστηριότητα* (3 ed., Vol. 2). (Κ. Καρτερολιώτης, Ed.) Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ Πασχαλίδης.
- Thomas, J., Lee, A., & Thomas, K. (1988). *Physical education for children- Concepts into practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Totsky, H. C. (1993). *Κινητική αγωγή στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΣΑΛΤΟ.
- Tournis, S., Michopoulou, E., Fatouros, I. G., Paspatis, I., Michalopoulou, M., Raptou, P., . . . Pappaioannou, N. (2010). Effect of Rhythmic Gymnastics on Volumetric Bone Mineral Density and Bone Geometry in Premenrcheal Female Athletes and Controls. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 95(6), pp. 2755-2762.
- Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Zografou, M. (2001). Early young children's behavior during music and movement program. *Journal of Human Movement Studies*, 41, pp. 333-345.
- Ulrich, D. A. (2000). Test of Gross Motor Development (TGMD). 2. Austin, Texas: PRO-ED.
- Ulrich, D. A., & Wise, S. L. (1984). Reliability of scores obtained with the sssessment Instrument. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, pp. 230-239.
- Ulrich, D. A., Riggen, K. J., Ozmun, J. C., Screws, D. P., & Cleland, F. E. (1989). Assessing movement control in children with mental retardation: A generalizability analysis of observers. *American Joyrnal of Mantal retardation*, 94, pp. 170-176.
- Urlich, D., & Urlich, B. (1988). Developmental gross motor skiil ratings: a generalizability analysis.
- Valentini, N., & Rudisill, M. E. (2004). An Inclusive Mastery Climate Intervention and the Motor Skill Development of Children With and Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4), pp. 330-347.
- Van Beurden, E., Zask, A., Barnett, L. M., & Dietrich, U. C. (2002). Fundamental movement skills- How do primary school children perform? The "Move it Groove it" program in rural Australia. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 5(3), pp. 244-252.

- Van Til, M. (2007). *George Frideric Handel: A Music Love's Guide*. New York: US Word Power .
- Vuilermoz, E. (1979). *Ιστορία της Μουσικής*. Αθήνα: Υποδομή.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The problem of age in Rieber, R.W* (Vol. 15). Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Webster. (2012). *International Dictionary* . Retrieved from <http://www.merriam-webster.com>.
- Weikart, P. S. (1989). Teaching movement and dance. *Psychology of Music*, 14, pp. 38-47.
- Wikipedia Johan Strauss II. (2012c). Retrieved from <http://www.en-wikipedia.org>.
- Wikipedia. (2011). «Μουσική». Retrieved from <http://el.wikipedia.org/wiki/Μουσική>.
- Wikipedia Gioachino Rossini. (2012b). Retrieved from <http://www.en-wikipedia.org>.
- Wikipedia J.P.Sousa. (2012c, December 9). Retrieved from <http://www.en-wikipedia.org>.
- Wikipedia Nikolai Rimsky Korsakov. (2012a). Retrieved from <http://www.en-wikipedia.org>.
- Wilkin, p. E. (1995/96). A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, pp. 163-169.
- Winter, D. (2009). *Biomechanics and motor control of human movement*, Canada: John Wiley & Sons.
- Wong, A. K., & Cheung, S. Y. (2006). Confirmatory factor analysis at the Test of Grossor Motor Development -2 (TGMD-2). *Journal of Physical Education and Recreation (Hong Kong)*, 12(2), pp. 23-29.
- Yadkin, J. (1989). *Music in medieval Europe*. Upper Saddle Rive. New Jersey: Prental Hall.
- Yongue, B. (1995). Supporting preschool motor skills development. *Teaching Elementary Physical Education*, 6(1), pp. 8-9,14-16.
- Young, S. (1996). Contributions to an Understanding of the Music and Movement Connection. *Early Child Development and Care*, 115(1), pp. 1-6.

- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D., & Ellinoudis, T. (2001). Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do they Affect the Level of Rhythmic Ability? *The Physical Educator*, pp. 114-120.
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*(19), pp. 631-642.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγαλιανού, Ο. (2011). Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Εφαρμογή ενός Προγράμματος Μουσικοκινητικής. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.
- Αγγελακόπουλος, Γ., Geert, J. P., Salvesbergh, S. J., Bennet, K. D., Τσορμπατζούδης, Χ., & Γρουίλος, Γ. (2007). Το πιάσιμο αντικειμένου με το χέρι: Ανασκόπηση βιβλιογραφικών δεδομένων από τη Νηπιακή Ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 66, σελ. 14-42.
- Αλεξόπουλος, Π., Τάμπαλης, Κ., & Συντώσης, Λ. (2011). Αξιολόγηση Φυσικής Δραστηριότητας σε παιδιά Γ' τάξης Δημοτικού σε Πανελλαδική επιτήρηση. *Συνέδριο με θέμα Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη* (σελ. 88). 6-8 Μαΐου Αθήνα: Πανεπιστήμιο ΤΕΦΑΑ.
- Ανδρόνικος, Μ. (1986). *Πλάτων και η Τέχνη* (3η ed.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Αργυρίου, Μ. (2005). Το δημοτικό τραγούδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Πρακτικές Εφαρμογές στο Μ.Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α' έως και την Στ' Δημοτικού, 15-17 Απριλίου* (σελ. 346-356). ΕΕΜΑΠΕ- GUTENBERG.
- Αυγερινός, Α. (2011). *Ψηφιακό σχολείο Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο*. Retrieved 12 2, 2011, from <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (6 εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βασιλειάδου, Ο., Εμμανουηλίδου, Κ., & Δέρρη, Β. (2003). Αξιολόγηση επιλεγμένων συμπεριφορών των καθηγητών Φυσικής Αγωγής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. *Πρακτικά Forum Φυσική Αγωγή: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της, 31 Μαΐου-31 Ιουνίου 2003*, (σελ. 51-55). Ουρανούπολη Χαλκιδική.

- Βενετσάνου, Φ. (2011). Γυμναστική & άσκηση στην προσχολική ηλικία. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 45). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βικιπαίδεια Αράμ Χατσατουριάν*. (2012στ, Φεβρουαρίου 8). Retrieved from <http://www.el-wikipedia.org>.
- Βικιπαίδεια Αντόνιο Βιβάλντι*. (2012γ). Retrieved from <http://www.el-wikipedia.org>.
- Βικιπαίδεια Γιόχαν Σεμπάστιαν Μπαχ*. (2012β). Retrieved from <http://www.el-wikipedia.org>.
- Βικιπαίδεια Γκέοργκ Φρήντριχ Χαίντελ*. (2012α). Retrieved from <http://www.el-wikipedia.org>.
- Βικιπαίδεια Ντιμίτρι Σοστακόβιτς*. (2012ε).
- Βικιπαίδεια Φραντς Γιόζεφ Χάυντν*. (2012δ). Retrieved from <http://www.el-wikipedia.org>.
- Γιαμουρίδου, Γ. (2009). Η επίδραση ενός προγράμματος παραδοσιακών χορών στην ικανότητα δυναμικής ισορροπίας ατόμων με νοητική υστέρηση. Θεσσαλονίκη. Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Θεραπευτικής Γυμναστικής και στη 2η Ημερίδα της Ειδικής Φυσικής Αγωγής, 19-21 Νοεμβρίου, 2010 .
- Γιανικοπούλου, Β., Ματζαρίδης, Μ., Τσιμάρας, Β., & Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2008). Αδρή κινητικότητα παιδιών με κώφωση, βαρηκοΐα και φυσιολογική ακοή. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεραπευτικής Γυμναστικής και 2ο Συμπόσιο Ειδικής Φυσικής Αγωγής, Νο.23, 29 Φεβρουαρίου-2 Μαρτίου*.
- Γλώσσας, Ν. (2008). *Τεχνολογία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Γρηγορίου, Μ. (1994). *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Δανασσής- Αφεντάκης, Α. Κ. (2000). Μάθηση και Ανάπτυξη, Συνειρμική-Κοινωνικο-γνωστική θεώρηση. In *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (4 εκδ., Vol. Α). Αθήνα.
- Δέρρη, Β. (2007). *Η φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου Αιώνα Σκοποί- Στόχοι -Επιδιώξεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Δέρρη, Β., Σαμαρά, Γ., Παπαδοπούλου, Μ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2003). Πολύπλευρη ανάπτυξη παιδιών: πώς επιδρά ένα ετήσιο πρόγραμμα βασισμένο στις επιδιώξεις της φυσικής αγωγής για την Α' δημοτικού; Αδημοσίευτη έρευνα.
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίμακος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, σελ. 3-16.

- Δρίτσας, Θ. (2001). Μουσική και Ψυχοσωματική Υγεία. *Διάλεξη στην Ημερίδα με τίτλο Αισθητηριακή Επικοινωνία, Σωματική Άσκηση και η Συμβολή τους στη διατήρηση της Υγείας*. Ύδρα 2 Ιουνίου.
- Δρίτσας, Θ. (2002). Ιατρική και Μουσική: Ο Αυλός του Πάνα στο φως της σύγχρονης τομογραφίας, στο Ε. Γραμματικοπούλου (Επιμ.). *Κοινωνία και Υγεία: επίκαιρα προβλήματα υγείας και αντιμετώπισής τους* (σελ. 295-331). Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Δρίτσας, Θ. (2003). *Μουσική και Ιατρική, η Μουσική ως φάρμακο: Μια συμπληρωματική θεραπευτική προσέγγιση στη σύγχρονη ιατρική, στο Μουσικοκινητικά Δρώμενα ως μέσο θεραπείας και αγωγής, τους*. Retrieved from <http://www.helios-eie-ekt.gr>, 12-25.
- Δρίτσας, Θ. (2007). Μουσική και καρδιαγγειακός ασθενής. *Ο τύπος του ΕΣΚΕΜ*, 3, σελ. 4.
- Δρίτσας, Θ. (2010). *Η Συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, Υγεία και Επιστήμη*. Retrieved from <http://www.enet.gr>.
- Δρόσος, Γ. Ν. (2007α). *Γκέοργκ Φρήντριχ Χαίντελ: Η ζωή, το έργο και η εποχή του*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Δρόσος, Γ. Ν. (2007β). *Γιόχαν Σεμπάστιαν Μπαχ: Η ζωή, το έργο και η εποχή του*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου Αιώνα Σκοποί-στόχοι-Επιδιώξεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Ζέρβας, Ι. Ε. (2006). *Εισαγωγή στην κινητική συμπεριφορά: Ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ζερβού, Ε., Δέρρη, Β., & Πατεράκης, Α. (2004). Ανάπτυξη της γνώσης μαθητών της Δ' τάξης για τους αρχαίους ολυμπιακούς αγώνες, μέσω διαθεματικών κινητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2(2), σελ. 148-154.
- Ζήση, Β. (2008). *Η ποιότητα στην κατάκτηση των κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά με νοητική υστέρηση*, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ζούκης, Ν., Πατσανζόπουλος, Κ., Παπαδούλη, Ζ., Παπανικολοπούλου, Θ., & Πασχαλιώρης, Β. (2002). *Η Μουσική ως Μέσο Ανάπτυξης Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Τροποποίηση Συμπεριφοράς. Ευρήματα μιας Πιλοτικής Εμπειρικής Έρευνας. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Retrieved from http://www.pee.gr/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/v/v/_athena_zoukis_kai_alloi.
- Ηλιάδης, Δ. Ι. (1979). *Η θεωρία της μουσικής και η πρακτική της* (Γ' Έκδ.). Θεσσαλονίκη.

- Θεοδωράκης, Γ. (2010). *Άσκηση ψυχική υγεία και ποιότητα ζωής*. Θεσσαλονίκη : Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Γ. (2011). Άσκηση και ψυχική υγεία . *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 24). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Θεοδωράκου, Κ. (2010). *Γυμναστική*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Καζακαντώνη, Α. (2008). *Η επίδραση προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής στην ικανότητα προσανατολισμού σε παιδιά ηλικίας 4-10 ετών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τ.Ε.Φ.Α.Α Α.Π.Θ, Τρίκαλα.
- Καλογέρη, Μ. (2008). *Το αλφαβητάρι των παιχνιδιών*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Καλός, Γ. (2005). Χαιρετισμός στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Μ.Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α' έως και την Στ' Δημοτικού* (σελ. 15). ΕΕΜΑΠΕ- GUTENBERG.
- Καμπάς, Α. (2004). *Εισαγωγή στην Κινητική Ανάπτυξη* (1η εκδ.). Αθήνα: Αθλότυπο.
- Καρζής, Κ. (2011). Η φυσική δραστηριότητα ως μέσο πρόληψης τραυματισμών των ασκούμενων. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 14). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καψάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κέλλης, Σ. (2003). *Προπονητική, Σημειώσεις Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.
- Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική* (2 εκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κλεισούρας, Β. (2004). *Εργοφυσιολογία*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Κολιάδου- Τηλιακού, Α. (2007). Η σχέση της μουσικής αυτοαντίληψης με την αυτοεκτίμηση μαθητών μουσικών γυμνασίων. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, σελ. 50-75.
- Κολοβελώνη, Α., Δημητρίου, Ε., & Τζαβίδας, Κ. (2009). Διαφορές τάξης και φύλου στα κίνητρα μαθητών και μαθητριών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 29(2), σελ. 219-236.
- Κολοβελώνης, Α. (2003). Η ανάγκη αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις. Προφορική Ανακοίνωση στα πλαίσια του 5ου Ετήσιου Συνεδρίου «Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα». Πάτρα, 9-11 Μαΐου, 2003: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών.

- Κουταντώνη, Α., Νέστωρ, Γ., Τσιάτσου, Α., Καταρτζή, Ν., & Τζέτζης, Γ. (2012). Διαφορές στα ασκησιογενή συναισθήματα αγοριών και κοριτσιών δημοτικού σχολείου μετά τη συμμετοχή τους σε ένα μάθημα Φυσικής Αγωγής. *21ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής, Θεματική Ενότητα: Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής* (σελ. 3-4). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κουτσούκη, Δ. (2011). «Αναπηρία» και Φυσική Δραστηριότητα. Retrieved from www.fa3.gr.
- Κρίβας, Σ. (2005). *Παιδαγωγική Επιστήμη : Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η φυσική αγωγή στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 5(2), σελ. 226-239.
- Λιάβας, Λ. (2005). Μουσική Αγωγή και ελληνική παράδοση: Μια πρώτη γενική τοποθέτηση- Σκέψεις και προβληματισμοί, στο Μ.Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ έως και την Στ΄ Δημοτικού, 15-17 Απριλίου* (σελ. 61-68). ΕΕΜΑΠΕ-GUTENBERG.
- Μάγγου, Χ.-Ε. (2008). *Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής στην κινητική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Μαγαλιού, Μ. (2005). Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α΄ ως και την ΣΤ΄ Δημοτικού*, (σελ. 81-86). Αθήνα.
- Μακρή- Μπότσαρη (2000). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνου, Κ. (2008). *Η μουσική ως εναλλακτικό μέσο παιδαγωγικής παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματέυ, Π. (1986). *Ρυθμική*. Αθήνα: Νάκας.
- Μέλφου, Ε. (n.d.). *Μουσικά μαθήματα*. Εγνατία 119 Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κιρκίδη Φωτιάδη.

- Μερτζανίδου, Ο., Αραμπατζή, Φ., Κανάκη, Κ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (1994). Η επίδραση της κινητικής και ρυθμικής αγωγής στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-6 χρόνων. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή 20-22 Μαΐου.
- Μιχαλοπούλου, Μ. (2011). Κινητική συμπεριφορά - ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 25). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μονεμβασίτης, Γ. (2012). «*Rock me Amadeus*» του Γιώργου Μονεμβασίτη . Retrieved from http://sfrang.com/selides/Mozart/Moz_250h.htm.
- Μπάκας, Θ. (2005, Απριλίου 15-17). Χαιρετισμός στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Μ.Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α' έως και την Στ' Δημοτικού*. ΕΕΜΑΠΕ- GUTENBERG.
- Μπακατσή, Μ. (2008). *Η επίδραση της μουσικής στα έμβρυα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.
- Μπαμπινιώτη, Γ. (2002). *Λεξικό* (β' έκδ.).
- Μπελίτσος, Π., & Κουβαρά, Α. (1986). *Η φυσική και αθλητική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Το βιβλίο του Παιδαγωγού* (2η εκδ.). Αθήνα: Κουβαρά Αλεξάνδρα.
- Μπουλντή, Δ. Χ. (2007). *Ανίχνευση της ικανότητας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη μουσική*. Ιωάννινα: Διδακτορική Διατριβή Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων .
- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα*. Αθήνα.
- Μπουρνέλλη, Π. (1998). *Επίδραση ενός ειδικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ., & Αγαλιανού, Ο. (2006). *Φυσική Αγωγή Α' & Β' Δημοτικού Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. (Υ. Ε. Ινστιτούτο, Ed.) Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Νικηφορίδου, Ζ., & Παγγέ, Τ. (2012). Οι έννοιες του πιθανού και του «δίκαιου» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από σενάριο επίλυσης προβλημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ε'* , 76-87.
- Νικολόπουλος, Γ., Φίλια, Π., & Κεϊζερ, Γ. (1986). *Το κολύμπι καταδύσεις ναυαγοσωστική*. Αθήνα.

- Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου (IBO). (2003). Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πεδίο και διάταξη του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής. (Ε. Κ. - Γείτονα, Trans.) Γενεύη, Ελβετία.
- Παναγιωτίδου, Α. (1992). *Μουσική Κίνηση*. Εκδόσεις Τελέθριον.
- Πανατζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική Προβληματισμοί - Προτάσεις*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.
- Παπαδόπουλος, Ε. (2011). Επίδραση της φυσικής δραστηριότητας στη φυσιολογία και λειτουργικότητα των αρθρώσεων. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 15). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2008). *Μουσική και Ψυχοσωματική αγωγή στην Αρχαία Ελλάδα*. Retrieved from <http://www.helios-eie.ekt.gr>.
- Παπαδοπούλου, Ζ. (1998). *Αστερή Φιλόμολπος. Η θέση της μουσικής και των χορών στους μύθους και τις λατρείες της Δήλου*. Κέρκυρα.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2009). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Σερμπέτης, Β., Χριστοδουλίδης, Τ., Καλή, Ό., Μυλώσης, Δ., & Σίσκος, Β. (2008). *Φυσική Αγωγή Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπατσιακμάκη, Γ. Θ. (2010). *Άσκηση και σωματική ανάπτυξη του παιδιού*. Retrieved from <http://www.disabled.gr>.
- Παππά, Α. Χ. (2005). *Επίδραση ενός αναπτυξιακού προγράμματος φυσικής αγωγής στην εξέλιξη των βασικών δεξιοτήτων κίνησης και κινητικής απόδοσης σε παιδιά των δυο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Τμήμα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (Vol. 2). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Vol. 1). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Vol. 2). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παυλίδου, Ε., Μερτζανίδου, Ο., & Ζήση, Β. (2009). Αξιολόγηση της ικανότητας αναπαραγωγής και διατήρησης του ρυθμού σε αθλήτριες Ρυθμικής Γυμναστικής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 7(2), σελ. 203-209.
- Παυλίδου, Ε. (1998). *Η Ρυθμική ως Μέσο Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Ένα Συνδυαστικό Πρόγραμμα Ρυθμικής και Κινητικής Αγωγής*. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, 10476.
- Πιάκα, Τ. (1985). *Ο κόσμος της μουσικής*. Αθήνα: Κάλβος.
- Πλάτων. (1992). *Νόμοι* (Τόμ. 2). (Φ. Ο. Κάκτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάκτος.
- Πλάτων. (1993). *Τιμαίος ή περί φύσεως*. (Φ. Ο. Κάκτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάκτος.
- Πλάτων. (n.d.). *Πολιτεία* (Τόμ. 1, 2). (Φ. Ο. Κάκτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάκτος.
- Πολλάτου, Ε. (2003). Βασικά στοιχεία Προγραμμάτων Γενικής Γυμναστικής με Στόχο την Πολύπλευρη Ανάπτυξη Κινητικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά Ηλικίας 4-8 ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 1(3), σελ. 238-243.
- Πολλάτου, Ε., Λιάπα, Ε., Αγγελίδης, Ν., & Ζαχοπούλου, Ε. (2005). Μέτρηση της ρυθμικής ικανότητας σε μαθητές Γυμνασίου που ασχολούνται με Αθλητικές Δραστηριότητες συνοδευόμενες ή όχι από Μουσική. *Inquiring in Sport and Rhyiscal Education*, 3(1), σελ. 22-28.
- Πολυμενοπούλου, Κ., Καραδήμου, Κ., & Πολλάτου, Ε. (2008). *Ρυθμικές ασκήσεις στη Φυσική Αγωγή*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πολυξένη, Μ. (1978). *Ρυθμική*. Αθήνα.
- Προβελέγκιος, Α. (2005). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο. Ιστότοπος Φυσικής Αγωγής*. Retrieved from www.fa3.gr.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα Μουσική*. (2008). Retrieved from www.greek-language.gr.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ράτσικας, Δ., & Ζιάκα, Γ. (2011). Ιδέα: η έννοια του ωραίου στην τέχνη. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*(4), σσ. 98-122.
- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στη διδακτική της κοινωνικής και παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2012, Μάιος 11-13). Η διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράσης. *3ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*, 176-177.
- Σαμαρά, Γ., Παπαδοπούλου, Μ., & Δέρρη, Β. (2005). Κινητικές δεξιότητες στην πρώτη σχολική ηλικία: Είναι εφικτή η επίτευξη των ετήσιων στόχων;. *Πρακτικά 2ου Foroum, Ο εκπαιδευτικός στις νέες εξελίξεις*, σελ. 123.

- Σαρίδης, Ε. (2009). *Μουσική και επίδραση στην ψυχή μας*. Retrieved from <http://berlin-athen.eu>.
- Σβώλος, Γ. (2006). Αθήνα. *Ελευθεροτυπία*.
- Σεραφειμίδης. (2007). «Οι λανθασμένες επιλογές και εφαρμογές της Ελληνικής Φυσικής Αγωγής να γίνουν παραδείγματα προς αποφυγήν για το μέλλον». Retrieved from <http://www.fa3.gr/HOME/index.htm>, σελ. 2.
- Σέρρη, Λ. (1993). *Η μουσική αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρονών*. Διδακτορική Διατριβή Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική.
- Σέρρη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση της Μουσικής μέσα από τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας στην Ανάπτυξη της προσωπικότητας των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταθοπούλου, Φ., Καλούση, Μ., Παπαροϊδάμη, Π., Δράκου, Β., & Χασιώτη, Π. (2011). Λόγοι μη συμμετοχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο λύκειο. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 81). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2004). Ανιχνεύοντας την έννοια και τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας. *Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί*, 29-30, σελ. 15.
- Στάμου, Λ. (2002). Plato and Aristotle on music and music education. *International Journal of Music Education*, 39, σελ. 3-16.
- Στάμου, Λ. (2004). Η επίδραση της διδασκαλίας με τη μέθοδο Suzuki και της προσχολικής μουσικής εμπειρίας στη μεταβαλλόμενη μουσική δεκτικότητα και στα εκτελεστικά επιτεύγματα αρχάριων μαθητών εγχόρδων της μεθόδου Suzuki. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 1, σελ. 1-18.
- Σταυρίδης, Μ. Γ. (1985). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες Τάσεις και Αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζούφη, Μ. (2010). *Ψυχοκινητική Εξέλιξη*. Retrieved from www.users_uoi.gr/paediatr/stud.
- Τρούλη, Κ. Γ. (2003). *Η ψυχοκινητική αγωγή ως προϋπόθεση και μέσο βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών.

- Τσαπακίδου, Α., & Ζαχοπούλου, Ε. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού, στο Φυσική δραστηριότητα και ποιότητα ζωής. *Ηλεκτρονικό περιοδικό*(2), σελ. 65-72.
- Τσοκάκης, Σ. (2003, Ιανουάριος). *Η επίδραση της μουσικής στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών*. Retrieved from <http://ka-parentsassociation.gr>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1997). *Η Φυσική Αγωγή το δημοτικό σχολείο, Βιβλίο για τον διδάσκοντα*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (1999). *Η Μουσική Β Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Τόμ.Β΄, ΦΕΚ, Τεύχ.1, Β΄, Αρ.Φύλ.304/13/3/03*.
- Φαράντος, Γ. Δ. (n.d.). *Φιλοσοφία Ι θεωρία του Ελληνικού Αθλητισμού*. Τελέθριον.
- Φίλιας, Β. (1997). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλίππου, Χ., Μουσιάδη, Α., Παππά, Α., Καραμπουρνιώτη, Δ., & Ευαγγελινού, Χ. (2003). Επίδραση του Αναλυτικού Προγράμματος Φυσικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού παιδιών της πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά Συνεδρίου. Άθληση και Κοινωνία, 34*, σελ. 9.
- Χαραλάμπους, Α. (1996). *Μουσική: Η παιδαγωγική της- Η αισθητική της*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Χαραλάμπους, Α. (2003). *Μουσικά παιχνίδια Το κίτρινο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χαραλάμπους, Α. (2004). *Μουσική - Το πρώτο ζύπνημα- Το παιχνίδι του ρυθμού με τον ήχο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χαραλάμπους, Α. Ε. (2009). *Το Νηπιαγωγείο ο βίότοπος των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χασιώτη, Π., Καλούση, Μ., Παπαροϊδάμη, Π., Σταθοπούλου, Φ., & Χαραλάμπους, Π. (2011). Διαφορές στη συμμετοχή στη φυσική αγωγή ανα δείκτη μάζας σώματος των μαθητών. *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου "Έρευνα και Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη"*, (σελ. 78). Αθήνα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηδημητρίου, Έ. (1991). *Ο ρυθμός στην εκτέλεση της κίνησης Μουσική Μεθοδολογία*. ΣΑΛΤΟ.
- Χατζηπαντελή, Α., & Πολλάτου, Ε. (2005). Η εκμάθηση των δεξιοτήτων χειρισμού σε αγόρια και κορίτσια Α΄ δημοτικού μετά την εφαρμογή ενός μουσικοκινητικού προγράμματος. *Πρακτικά 2ου Forum με τίτλο Ο Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στις Νέες Εξελίξεις*, (σελ. 102-104).

- Χατζηπαντελή, Α., Γεωργιάδου, Ο., & Πολλάτου, Ε. (2007). Διαθεματικότητα: Από τη θεωρία στην πράξη Περιγραφή δραστηριότητας: Ο κύκλος του νερού στη φύση. *5ο Συνέδριο της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση μουσική Παιδεία και αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας*. Θεσσαλονίκη.
- Χατζηπαντελή, Α., Πολλάτου, Ε., Διγγελίδης, Ν., & Κουρτέσης, Θ. (2007, Απρίλιος 27). Η Αποτελεσματικότητα ενός Μουσικοκινητικού Προγράμματος Εκπαίδευσης στις Δεξιότητες Χειρισμού εξάχρονων Μαθητών και Μαθητριών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5, σελ. 19-26.
- Χατζηχαριστός, Δ. (1989). *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). Μουσική εκπαίδευση: Επιλογή ή αναγκαιότητα; Μ.Αργυρίου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο Μεθοδολογικές και βιωματικές προσεγγίσεις των τάξεων από την Α' έως και την Στ' Δημοτικού, 15-17 Απριλίου* (σελ. 71-80). ΕΕΜΑΠΕ- GUTENBERG.

ΙΧ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Αίτημα παροχής άδειας για εφαρμογή εκπαιδευτικής βασικής έρευνας

Ρούπα Ν. Αθηνά
Υπολοχαγού Καπετανάκη 47 Άγιος Δημήτριος
17342 Αθήνα Αττικής
Τηλ:6945764354 210 9853325
Σεπτέμβριος /15 /2010

Αίτημα παροχής άδειας για εφαρμογή εκπαιδευτικής βασικής έρευνας
Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα
Παλλήνη
Αττικής

Αγαπητέ κ. Γείτονα :

Έχοντας εργασθεί δεκαπέντε χρόνια κοντά στην ιδιωτική εκπαίδευση, σήμερα μου δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία σαν υπογήφια Διδάκτωρ, να μπορώ να εργαστώ και για την διδακτορική μου διατριβή. Θα ήταν τιμή μου και μεγάλη βοήθεια για μένα εάν μου επιτρέπατε να διεξάγω την βασική έρευνα της διατριβής μου στα Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα. Η διεξαγωγή της έρευνας και η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς θα αποτελέσει για μένα " ένα επιπλέον σχολείο ". Το θέμα της διατριβής είναι: «Η δύναμη της μουσικής στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.»

Σε κάθε περίπτωση, δεχθείτε τις ευχαριστίες μου για το χρόνο που μου διαθέσατε.

Με εκτίμηση,

Αθηνά Ρούπα

Παράρτημα 2: Παροχή άδειας για την εφαρμογή της βασικής έρευνας

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΑ ΚΩΣΤΕΑ-ΓΕΙΤΟΝΑ

Παλλήνη, 24/9/2010

Αγαπητή κυρία Ρούπα,

Σε απάντηση της από 15/9/2010 επιστολής σας επιθυμούμε να σας γνωρίσουμε ότι σας δίνουμε τη δυνατότητα να διεξάγετε τις απαραίτητες έρευνες προκειμένου να ολοκληρώσετε τη διδακτορική σας διατριβή με θέμα : «Η δύναμη της μουσικής στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία» στους χώρους των Εκπαιδευτηρίων μας, τηρώντας πάντοτε τον κανονισμό λειτουργίας τους.

Με εκτίμηση,

Χρήστος Γείτονας,
Ιδιοκτήτης των Εκπαιδευτηρίων.

Παράρτημα 3: Ενημέρωση γονέων Α' Δημοτικού

Προς

τους γονείς των μαθητών/ τριών

Α' Δημοτικού των Εκπ/ρίων Κωστέα - Γείτονα

Θέμα: «Η δύναμη της μουσικής στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.»

Αγαπητοί γονείς

Στα πλαίσια εφαρμογής του Αναπτυξιακού Προγράμματος Κινητικής Αγωγής που εφαρμόζεται ήδη στο σχολείο μας θα πραγματοποιηθεί οργανωμένη ερευνητική παρέμβαση για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων με τη συνοδεία μουσικής.

Η παρέμβαση αυτή θα πραγματοποιηθεί με την υποστήριξη της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα με την εκπόνηση διδακτορικού της Καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής κ. Αθηνά Ρούπα.

Η κ. Αθηνά Ρούπα είναι καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής στο σχολείο μας από το 1992 και αυτή τη χρονιά θα είναι κοντά μας ως εκπαιδευτικός ερευνητής.

Στο Πρόγραμμα αυτό θα συμμετέχουν τμήματα του Νηπιαγωγείου και της Α' Δημοτικού με διαφορετικούς ρόλους το καθένα, για να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε σωστά συμπεράσματα.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος γίνεται σύγκριση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας δεξιοτήτων χειρισμού & της διδασκαλίας με τη χρήση μουσικής ακρόασης –συνοδείας. Η μουσική που θα χρησιμοποιηθεί ως παρέμβαση, είναι από το χώρο της κλασικής μουσικής, ευχάριστη και κοινώς αποδεκτή από όλους.

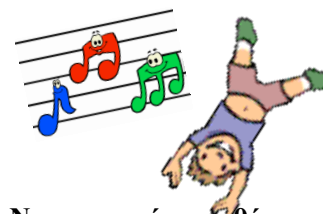
Για την ορθή συλλογή των δεδομένων της έρευνας θα γίνει βιντεοσκόπηση των μαθημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευθούν, αλλά το όνομα ή η ταυτότητά του παιδιού δεν θα αποκαλυφθούν.

Τμήμα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού

Μελισσαρόπουλος Ηλίας

Παράρτημα 4: Ενημέρωση γονέων Νηπιαγωγείου

❖ Διδακτορική Διατριβή



ΘΕΜΑ : Διδακτορική διατριβή σε μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου με θέμα :

«Η δύναμη της μουσικής στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων στη σχολική ηλικία»

Στο πλαίσιο εφαρμογής του Αναπτυξιακού Προγράμματος Κινητικής Αγωγής που εφαρμόζεται ήδη στο Σχολείο μας, θα πραγματοποιηθεί οργανωμένη ερευνητική παρέμβαση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων με συνοδεία μουσικής.

Η παρέμβαση αυτή θα πραγματοποιηθεί με την υποστήριξη της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα με την εκπόνηση διδακτορικού της καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής κ. *Αθηνάς Ρούπα*.

Η κ. *Αθηνά Ρούπα* είναι καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής στα Εκπαιδευτήρια «ΚΩΣΤΕΑ-ΓΕΙΤΟΝΑ από το 1992 και αυτή τη χρονιά θα είναι κοντά μας ως εκπαιδευτικός-επιστημονικός ερευνητής.

Στο Πρόγραμμα αυτό θα συμμετέχουν τα τμήματα του Νηπιαγωγείου με διαφορετικούς ρόλους το κάθε τμήμα για να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε σωστά συμπεράσματα.

Κατά την εφαρμογή του Προγράμματος γίνεται σύγκριση της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας δεξιοτήτων χειρισμού και της διδασκαλίας με τη χρήση μουσικής ακρόασης. Η μουσική που θα χρησιμοποιηθεί ως παρέμβαση, είναι από το χώρο της κλασικής μουσικής, ευχάριστη και αποδεκτή από όλους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευθούν σε επιστημονικά Forum και περιοδικά, αλλά το όνομα και η ταυτότητα του κάθε παιδιού δε θα αποκαλυφθούν.

Μετά τη σημερινή μας επιστολή-ενημέρωση, πιστεύουμε ότι θα έχουμε την έγκρισή σας. Αν όμως κάποιος γονέας έχει οποιαδήποτε επιφύλαξη, για τη συγκεκριμένη έρευνα, παρακαλούμε, να ενημερωθούμε μέχρι την **Τετάρτη, 6.11.10**.

Παράρτημα 5: Πίνακας που αφορά στην επίδραση της μουσικής

Πίνακας 4 Η θεραπευτική επίδραση και τα φυσικά χαρακτηριστικά της μουσικής ανά είδος (Πηγή: Μάνου, Κ., 2008: 23-25- Διασκευή από τη γράφουσα).

Είδος μουσικής	Φυσικά χαρακτηριστικά	Θεραπευτική δράση
Γρηγοριανοί ύμνοι	Χρησιμοποιεί το φυσικό ρυθμό της αναπνοής τη ροή κειμένου και την επιμηκυμένη προφορά των φωνηέντων προς δημιουργία μιας χαλαρής αίσθησης του χώρου.	Εξαιρετική για ήσυχη μελέτη και διαλογισμό, μειώνει το άγχος.
Baroque (Bach, Handel, Vivaldi, Corelli, Telemann)	Σταθερός, χαλαρός και δομημένος ρυθμός.	Περιλαμβάνει μια αίσθηση τάξης, σταθερότητας, ασφάλειας και προβλεψιμότητας. Δημιουργεί ένα πνευματικά διεγερμένο περιβάλλον κατάλληλο για μελέτη/ εργασία.
Κλασική (Haydn, Mozart)	Μουσική με διαύγεια, λεπτότητα και διαφάνεια.	Βελτιώνει τη συγκέντρωση, τη μνήμη και την οπτική αντίληψη.
Ρομαντική (Shubert, Schuman, Tchaikovsky, Chopin, Liszt).	Δίνει έμφαση στην έκφραση, στο συναίσθημα και περιλαμβάνει θέματα, όπως η διεθνικότητα, η ατομικότητα, ο μυστικισμός.	Αυξάνει την ενσυναίσθηση, την αγάπη και τη φιλευσπλαχνία.
Ιμπρεσιονιστική (Debussy, Fouré, Ravel).	Ελεύθερη ροή μουσικής φόρμας που προκαλεί ονειρικές εικόνες.	Ενεργοποιεί το δημιουργικό αυθορμητισμό και υποβοηθά κάποιο είδος σύνδεσης με το υποσυνείδητο.
Jazz (Blues, Dixieland, Soul, Calipso-Regge, κλπ.)	Εκφραστική μουσικής αφρικανικής προέλευσης και καταγωγής.	Εμπνέει και ζωντανεύει, υποβοηθά την απελευθέρωση συναισθημάτων χαράς και λύπης, μεταφέρει ευφυΐα και ειρωνεία.
Νοτιοαμερικανική-Latin (Salsa, Rihba, Maranga, Carera, κλπ.).	Μουσική με ένταση και ζωντανό ρυθμό.	Ενεργοποιεί τον καρδιακό ρυθμό, αυξάνει την αναπνοή, ενεργοποιεί όλο το σώμα προς την κατεύθυνση της κίνησης. Ειδικότερα η σάμπα μπορεί να ηρεμεί και να διεγείρει

		ταυτόχρονα.
Pop, country-western.	Κανονικός ρυθμός.	Εμπνέει μέτριας έντασης κίνηση, δεσμεύει συναισθήματα, δημιουργεί μια αίσθηση καλής διάθεσης.
Rock	Δυνατή μουσική που χαρακτηρίζεται από έντονο ρυθμό κρουστών, αλλά και χαοτικούς, ενοχλητικούς ήχους.	Διεγείρει τα πάθη, προκαλεί κίνηση και απελευθερώνει την ένταση, καλύπτει τον πόνο αλλά και τους περιβάλλοντες ήχους. Μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στον ανθρώπινο ψυχισμό –ένταση, άγχος, σωματικό πόνο, όταν το άτομο δεν έχει τη δυνατότητα ενεργητικής διασκέδασης.
Ambient, new-age (Brian, Eno, κλπ.)	Χωρίς κυρίαρχο ρυθμό.	Διευρύνει την αίσθηση του χώρου και του χρόνου και μπορεί να προκαλέσει μια κατάσταση χαλαρής ετοιμότητας.
Heavy metal, punk, rap, hip-hop, grunge.	Είδη της ροκ μουσικής με έντονο ρυθμικό στοιχείο, έντονος, σκληρός, σκοτεινός ήχος. Φωνητικά που ποικίλουν, από επιθετικές ατάκες, μέχρι οδυνηρούς στίχους-αντικατοπτρισμός της κοινωνίας.	Διεγείρει το νευρικό σύστημα, οδηγεί σε δυναμική συμπεριφορά και έκφραση του εαυτού, αποφορτίζει τον εγκέφαλο, αντικατοπτρίζει την ένταση της νέας γενιάς και την ανάγκη της για απελευθέρωση.
Θρησκευτική/ ιερή (εκκλησιαστικοί ύμνοι, gospel, πνευματική, σαμανιστική)	Αφιερωμένη στα εκκλησιαστικά καθήκοντα και είναι βασισμένη κυρίως στην έκφραση ήχων συμφώνων.	Προκαλεί πνευματική ανύψωση, δημιουργεί συναισθήματα βαθιάς ηρεμίας και πνευματικής αυτογνωσίας, βοηθά στη μείωση του πόνου.

Παράρτημα 6: Βιογραφίες συνθετών Κλασικής Μουσικής

Βιογραφικά στοιχεία συνθετών της Αναγέννησης

1.1. Γεώργιος-Φρειδερίκος Χαίντελ (1685 - 1759)



Γερμανός συνθέτης που δημιούργησε τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της θρησκευτικής μουσικής στην Αγγλία- έζησε χρόνια στη χώρα αυτή και έλαβε και αγγλική ιθαγένεια (Βικιπαίδεια, 2012α)²⁴. Συνέθεσε ικανό αριθμό concerti grossi, 50 όπερες και 30 Ορατόρια, από τα οποία το σημαντικότερο είναι το Ορατόριο που φέρει τον τίτλο «Μεσσίας» (Δρόσος, 2007). Επίσης ήταν ο δημιουργός πολλών εκκλησιαστικών συνθέσεων και ορχηστρικών κομματιών. Άσκησε σημαντική επίδραση στους μεταγενέστερους συνθέτες (Δρόσος, 2007, Van Til Marien, 2007).

1.2. Ιωάννης- Σεβαστιανός Μπαχ (1685 - 1750)



Πολυτάλαντη και πολυσχιδή προσωπικότητα γερμανικής καταγωγής. Ήταν συνθέτης, διευθυντής ορχήστρας, εκπαιδευτικός και εκτελεστής μουσικός (Βικιπαίδεια, 2012β), Δημιουργός της θρησκευτικής μουσικής στη Γερμανία. Γράφει όλα τα είδη μουσικής της εποχής εκτός της Όπερας (Δρόσος, 1996). Ακολουθεί τις μουσικές φόρμες της εποχής (Malcolm, 2000) με ένα δημιουργικό όμως τρόπο καθώς τις εμπλουτίζει με μια αρμονική οργάνωση των μουσικών μοτίβων και προσαρμόζει σε αυτές υφολογικά και ρυθμικά στοιχεία από άλλες χώρες όπως η Ιταλία και η Γαλλία (Βικιπαίδεια, 2012β). Περισσότερα από 1.000 έργα του έχουν διασωθεί ως σήμερα (Βικιπαίδεια, 2012β), χαρακτηριστικά παραδείγματα των οποίων αποτελούν το Ορατόριο των Χριστουγέννων, τα Κατά Ματθαίον Πάθη, η Λειτουργία σε Σι ελάσσονα κλπ.

²⁴ Οι εικόνες –πορτρέτα των συνθετών είναι από την πηγή Βικιπαίδεια, (2012).

1.3. Antonio Vivaldi (1678 - 1741)



Από τους στυλοβάτες της Δυτικής Μουσικής. Έτεινε γενικά προς το ομόφωνο ύφος και το χρησιμοποιούσε στα έργα του με μεγάλη επιτυχία. Έφτιαχνε κονσέρτα δεξιοτεχνικού χαρακτήρα χρησιμοποιώντας ένα ολιστικό όργανο και την ορχήστρα σαν ανταγωνιστές του σολίστα- δραματική καινούργια διάσταση. Ζώντας την εποχή του Μπαρόκ δίνει τα πρώτα ερεθίσματα επηρεασμένος από την εποχή της αναγέννησης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1999)

και επηρεάζει πολλούς μεταγενέστερους συνθέτες, μεταξύ των οποίων και τον Μπαχ. Μετά το θάνατό του το έργο του έπεσε σε ολοκληρωτική αφάνεια, αλλά όμως τον 20^ο αιώνα το ενδιαφέρον για το έργο του αναζωπυρώθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι «*Τέσσερις Εποχές*» θεωρούνται πρώιμο δείγμα της προγραμματικής μουσικής και είναι ένα έργο που «απεικονίζει» μουσικά την εναλλαγή των εποχών. Κάθε κονσέρτο αποτελείται από τρία μέρη. Ο Βιβάλντι σε αυτό του το έργο μέσα από τη μουσική του «ζωγραφίζει» κάθε εποχή με μοναδικό τρόπο και περιγράφει τα γεγονότα που διαδραματίζονται σε κάθε εποχή όσον αφορά στη φύση, στον άνθρωπο και τις ασχολίες του. Είναι ένα μουσικό έργο που εξάπτει τη φαντασία και δημιουργεί μας ποικίλα συναισθήματα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1999). Ο Vivaldi πέθανε πάμφτωχος από λοίμωξη, αλλά με προσωπικό ύφος γραφής έθεσε τα θεμέλια του ώριμου κονσέρτου μπαρόκ και επηρέασε συνθέτες όπως ο Bach και ο Telemann (Βικιπαίδεια, 2012γ). Έχει γράψει τουλάχιστον 450 κονσέρτα.

2. **Βιογραφικά στοιχεία συνθετών της Κλασικής περιόδου**

2.1. Ιωσήφ Χάυντν (1732 - 1809)



Από τους σπουδαιότερους δημιουργούς της κλασικής περιόδου της μουσικής. Θεωρείται ο «πατέρας» της συμφωνίας –έγραψε 104 συμφωνίες- και του κουαρτέτου εγχόρδων- έγραψε 84 (Βικιπαίδεια, 2012δ). Έγραψε επίσης Ορατόρια και Όπερες με μεγάλη επιτυχία.

2.2. Βόλφγκανγκ-Αμαντέους Μότσαρτ (1756 - 1791)



Χαρισματική προσωπικότητα. Έγραψε κυρίως Όπερα και ενόργανη μουσική σύνθεση. Φορέας της μουσικής κληρονομιάς του ώριμου μπαρόκ σε μία εποχή που οι καστράτοι βασίλευαν ακόμα στις λυρικές σκηνές, είναι ο πρώτος συνθέτης όπερας που εγκαταλείπει τους ιδεαλιστικούς κόσμους της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας. Εγγράφει τη μάχη των φύλων στο πεδίο της πραγματικότητας και εμπλέκει καίρια τους ήρωες του σε ταξική- ηθική αντιπαράθεση. Άνθρωπος μοντέρνος (σήμερα θα τον λέγαμε πολιτικοποιημένο και φεμινιστή) με ενεργό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις που πυροδοτούν ο Διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση τολμά, κάποτε με υψηλό κόστος μάλιστα, να φέρει στη σκηνή φλέγοντα αιτήματα της εποχής. (Σβώλος, 2006). Ο Μότσαρτ είναι επίσης ο πρώτος ευρωπαίος «εθνικός συνθέτης»- ο πρώτος δημιουργός που μελοποιεί λιμπρέτα στη γλώσσα που μιλούν οι Βιεννέζοι συμπατριώτες του και όχι στα ιταλικά όπως συνέβαινε μέχρι τότε. Χαρακτηριστικά έργα του: *Η απαγωγή του Σεράι* (1782), ο *Μαγικός Αυλός* (1791). Η μουσική του Μότσαρτ διαθέτει την ιδανική ισορροπία μεταξύ δομικής βαρύτητας και δραματικού φορτίου όπου υποστηρίζεται ότι « στο έργο εκφράζονται όλες οι τάσεις της μουσικής του 18^{ου} αιώνα » (Σβώλος, 2006). Ποτέ δεν έπαψαν να εκτιμούν τη μουσική του οι σύγχρονοι και κατοπινοί του μουσουργοί. Από τον Μπετόβεν μέχρι τον Σικέ πολλοί ήταν οι συνθέτες που κατέθεσαν τη δική τους άποψη για τις κατέντζες των κονσέρτων (κυρίως πιάνου) του αυστριακού ομολόγου τους. Ο Λίστ υπέγραψε 4 έργα για πιάνο εμπνευσμένα από τη μουσική του Μότσαρτ, ο Ισπανός κιθαριστής και συνθέτης Φερνάντο Σορ έπλασε τις εξαιρετικά δημοφιλείς «παραλλαγές σε ένα θέμα» από το *Μαγικό Αυλό* καθώς και τους «6 σκοπούς» από το *Μαγικό Αυλό*, ο Ισπανός βιολονίστας και συνθέτης Πάμπλο ντε Σαρασάτε από το ίδιο έργο εμπνεύστηκε την ομώνυμη «φαντασία για βιολί και πιάνο». Επίσης, επιρροές στην ελληνική μουσική εντοπίζουμε μόνο 1 αλλά πολύ σημαντική. Πρόκειται για το Χασάπικο 40 του Μ. Χατζηδάκη (1971) που συντέθηκε για τον κύκλο «της γης το χρυσάφι» σε στίχους Ν. Γκάτσου.

2.3. Τζιοακίνο Ροσίνι (1792 – 1868)



Ο πιο χαρακτηριστικός συνθέτης της Ιταλικής Σχολής Όπερας. Κατά κάποιο τρόπο δημιούργησε σχολή την οποία ακολούθησαν αρκετοί Ιταλοί συνθέτες (Ντονιτσέτι, Μπελίνι, Βέρντι στην αρχή της καριέρας τους κ.α.). Το στυλ του δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για το θεατή: πλήθος από μελωδίες με ευχάριστο άκουσμα που χαϊδεύουν το αυτί (Wikipedia, 2012b). Επηρεάστηκε από το Βιενέζικο κλασικισμό ειδικά από τις όπερες του Μότσαρτ (Wikipedia, 2012b). Κυριάρχησε στην Ιταλική σκηνή. Όταν ήταν 15 χρονών είχε ενθουσιαστεί με τους Γερμανούς Χάυντν και Μότσαρτ και διασκέδασε ανασχηματίζοντας τις παρτιτούρες των κουαρτέτων τους. Γνωστός και ως ο ιταλός Μότσαρτ. Το έργο του, *Γουλιέλμος Τέλλος* είναι όπερα σε τέσσερις(4) πράξεις (η τελευταία που έγραψε) με λιμπρέτα των Ζουί και Μπίς βασισμένο στο θεατρικό έργο του Σίλερ με αρχική πηγή έμπνευσης τον γνωστό θρύλο (Kennedy, 1989).

3. Βιογραφικά στοιχεία συνθετών της περιόδου του Ρομαντισμού.

3.1. Γιόχαν Στράους (1825 - 1899)



Ο «βασιλιάς του βαλς» γεννήθηκε το 1825 στη Βιέννη. Πατέρας του ήταν ο Γιόχαν Στράους ο πρεσβύτερος, συνθέτης ιδιαίτερα αγαπητός, που όμως απέτρεπε το γιό του από την ενασχόληση με τη μουσική (Wikipedia, 2012c). Ο υιός Στράους όμως επέμενε, περιόδευσε σε πολλές χώρες και στα μέσα της δεκαετίας του 1860 ήταν ήδη διασημότερος από τον πατέρα του (Wikipedia, 2012c). Την εποχή εκείνη την Ευρώπη σάρωναν οι οπερέτες του Όφενμπαχ. Επηρεασμένος ο Στράους δοκίμασε τις δικές του δυνάμεις πρώτα με τις *Εύθυμες κυράδες της Βιέννης*, που δεν παρουσιάστηκαν ποτέ και στη συνέχεια με τον *Τντιγκο και τους 40 κλέφτες* (1871) που δόθηκε με τεράστια επιτυχία. Στη παρισινή εκδοχή του ίδιου έργου ενέταξε το βαλς «στον ωραίο γαλάζιο Δούναβη». Ακολούθησαν πολλές οπερέτες, μεταξύ των οποίων το *Ρωμαϊκό καρναβάλι* (1873), η *Νυχτερίδα* (1874), το δημοφιλέστατο στις ΗΠΑ *Δαντελένιο μαντήλι της Βασίλισσας* (1880), *Μία νύχτα στη Βενετία* (1883) και ο *Βαρόνος ασιγγανός* (1885). Το 1889, διασημότερος και καταξιωμένος πεθαίνει στη γενέτειρά του Βιέννη. Σε μία έρευνα που διεξήχθη το 1890 εννέα χρόνια πριν το θάνατό

του, ο Αυστριακός συνθέτης αναδείχθηκε ως μία από τις τρεις σημαντικότερες προσωπικότητες της υφηλίου, πλάι στη βασίλισσα Βικτόρια και τον Μπίσμαρκ. Ελάχιστοι μουσικοί είχαν την ευτυχία να υμνηθούν τόσο από τους συναδέλφους τους όσο αυτός. Όμως ήταν ο Γκούσταβ Μάλερ εκείνος που έκανε στον Στράους το μεγαλύτερο δώρο: στις 13 Μαρτίου 1894 ο συνθέτης / αρχιμουσικός διηύθυνε τη Νυχτερίδα στην όπερα του Αμβούργου, επικυρώνοντας την ποιότητα της μουσικής, δίνοντας στο έργο τα διαπιστευτήρια για διεθνή σταδιοδρομία στις μεγαλύτερες σκηνές του κόσμου και χαρίζοντάς του δημοτικότητα που παραμένει μέχρι σήμερα αμείωτη. Ακολούθησαν ο Ρίχαρντ Στράους και ο Μπρούνο Βάλτερ. Ακόμα και το 3^ο Ράιχ δε μπόρεσε να αγνοήσει την τεράστια επιτυχία της Μουσικής. Ανακαλύπτοντας την εβραϊκή καταγωγή του δημοφιλέστερου γερμανόφωνου συνθέτη οι ναζί δήμευσαν το αρχείο στο οποίο υπήρχε η σχετική πιστοποίηση, και αντικατέστησαν το επίμαχο τεκμήριο με άλλο πλαστογραφημένο.

3.2. Ντιμίτρι Σοστακόβιτς (1906 – 1975)



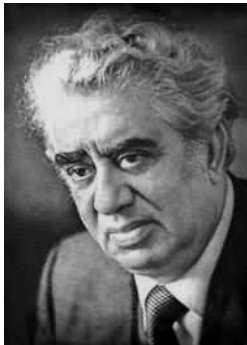
Η ζωή του σημαδεύτηκε από μία σύνθετη και αντιφατική σχέση με το σοβιετικό καθεστώς το οποίο δύο φορές αποκήρυξε (τη μουσική και το έργο του 1936,1948) και κατά καιρούς απαγόρευσε τα έργα του (Βικιπαίδεια, 2012ε). Ύστερα από μία αρχική περίοδο πρωτοπορίας έγραψε σε προσωπικό ιδίωμα στο οποίο φαίνεται έντονα μεταξύ άλλων η έντονη επιρροή του Μάλερ. Συνδυάζει στοιχεία ρομαντισμού (πάθους και τραγικότητας) με ατονική γραφή και περιστασιακή χρήση στοιχείων της σειριακής μουσικής ων και γενικά εντάσσεται στην παράδοση της τονικής μουσικής (Βικιπαίδεια, 2012ε). Η μουσική του περιέχει συχνά οξείες αντιθέσεις και έντονο το στοιχείο του γκροτέσκου της ειρωνείας και του σαρκασμού. Στο έργο του βρίσκουμε μία αίσθηση χώρου, υπαίθριας φρεσκάδας, αμεσότητα έκφρασης. Η μουσική του αποκαλύπτει την επίδραση πολλών συνθετών που θαύμαζε όπως, για παράδειγμα το Μπαχ ή τον Μπεργκ (Βικιπαίδεια, 2012ε).

3.3. Νικολάι Ρίμσκι- Κόρσακοβ (1849 – 1908)



Ηγετικό στέλεχος του εθνικού κινήματος των πέντε (Κορζακόφ, Μποροντίν, Κοϊ, Μπαλακίρεφ, Μουσόργκσκυ), που επεδίωκε την ανεξαρτησία της ρώσικης μουσικής από τα δυτικότερα πρότυπα θέλοντας να δημιουργήσουν ένα πραγματικά ρώσικο ύφος. Είναι επηρεασμένος από το ρομαντισμό του Μπερλιόζ και από τη λαϊκή Ρώσικη Μουσική του Γκλίνκ διανοησμένη μερικές φορές με στοιχεία οριενταλισμού. Αντλεί έμπνευση από την κλασική Ρώσικη λογοτεχνία του 19^{ου} αιώνα, λαϊκά διηγήματα, παραδοσιακά ρώσικα παραμύθια, ιστορία της Ρωσίας. Θεωρείται ως ο θεμελιωτής της εθνικής ρωσικής μουσικής (Wikipedia, 2012a)..

3.4. Aram Chatschaturjan (1903 - 1978)



Είναι μαζί με τους Προκόφιεφ και Σοστακόβιτς οι σημαντικότεροι συνθέτες της Σοβιετικής Ένωσης (Βικιπαίδεια, 2012στ). Η μουσική του έχει έντονο ανατολίτικο χρώμα, πράγμα που οφείλεται στην επιρροή του από την Αρμενική παράδοση την οποία μελέτησε πολύ προσεκτικά. Επηρεάστηκε επίσης πολύ από τις νέες τάσεις που είχαν αρχίσει να εμφανίζονται στην υπόλοιπη Ευρώπη καταφέροντας να τις αξιοποιήσει με πολύ μέτρο και σε συνδυασμό με τη μουσική παράδοση. Τα έργα του διακρίνονται για τη χρωματική αρμονία αλλά και την παραδοξότητα που μερικές φορές φτάνει σε μονοτονία. Στη χρήση των οργάνων σόλο ακολούθησε την παράδοση των Μπαρόκ και Γκλαζουνόφ. Έχει πάρει μαθήματα από τους Μιασκόφσκυ και Λιτίνσκι (Βικιπαίδεια, 2012στ).

3.5. J P. Sousa (1854- 1932)



Ο John Philip Sousa, γεννήθηκε στις 6 Νοεμβρίου του 1854 και πέθανε στις 6 Μαρτίου του 1932. Ήταν Αμερικανός συνθέτης και μαέστρος της καθυστερημένης ρομαντικής εποχής της βικτωριανής εποχής και της Γκιουάρτιαν εποχής (Wikipedia, 2012c). Ο John Philip Sousa ήταν Βαυαρικής – Πορτογαλικής καταγωγής. Αρχίζει τη μουσική του εκπαίδευση με βιολί κοντά στον Felix Benkert, παράλληλα με μαθήματα αρμονίας και αργότερα σύνθεσης από 6 χρονών. Σε ηλικία 13 χρονών ο πατέρας του τον στρατολογεί στο σώμα πεζοναυτών Ηνωμένων πολιτειών και έτσι ο Sousa μαθαίνει να παίζει σχεδόν όλα τα πνευστά όργανα. Παντρεύτηκε τη Jane Van Middlesworth μαζί αποκτούν τρία παιδιά. Πεθαίνει από καρδιακή ανεπάρκεια σε ηλικία 77 ετών. Εκτός από το μουσικό έργο που άφησε πίσω του ο Sousa, έγραψε 3 μυθιστορήματα και μια βιογραφία. Έγραψε 136 πορείες (Μαρς) ξεκινώντας το 1917 με αυτό το είδος μουσικής, αλλά και πολλές οπερέτες (Wikipedia, 2012c).

Παράρτημα 7: Τα περιεχόμενα του πειραματικού προγράμματος

Για την καλύτερη κατανόηση της δομής του πειραματικού προγράμματος, οι ημερήσιες παρεμβάσεις παρατίθενται με τη μορφή διδακτικών ωρών, με το περιεχόμενο τη διδασκαλίας τους οργανωμένο σε πλάνο μαθήματος.

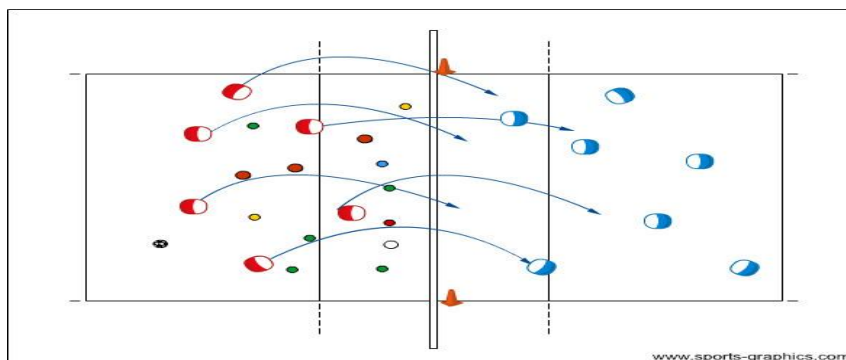
Πρόγραμμα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού

Παρέμβαση 1^η: Δεξιότητα ρίψης

Ρίψη		Μάθημα 1 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία: /...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα :.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Εκτέλεση ρίψης με κίνηση του χεριού από πάνω στο αρχικό στάδιο της δεξιότητας.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Εξάσκηση στη ρίψη για απόσταση.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Σήμερα θα προσπαθήσουμε να μάθουμε ρίψη μπάλας με κίνηση του χεριού από πάνω. Επίδειξη κίνησης από τον Κ.Φ.Α.	3´		
Παιχνίδι: «Καθαρίστε την αυλή σας» (Gallahue, 2002, σ. 292). Ελεύθερη διάταξη με τη μισή τάξη στην κάθε πλευρά του γυμναστηρίου Στο κέντρο τεντώνουμε ένα	4-5´	Τοποθετούμε πολλές πάνινες, χάρτινες, σφουγγαρένιες κ.ά. μπάλες στο γήπεδο της μιας ομάδας. Με τη μουσική ή με	Όλες οι μπάλες πρέπει να ρίχνονται, με βάση το μοντέλο ρίψης που υποδείξαμε πριν όσο πιο μακριά στο άλλο γήπεδο. Ενθαρρύνουμε τις

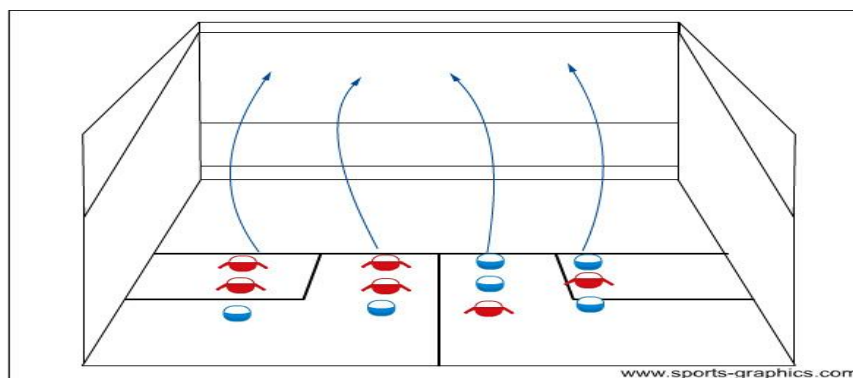
<p>σχοινί, από τη μια πλευρά του γυμναστηρίου ως την άλλη στο ύψος περίπου της μέσης των παιδιών εικόνα 26.</p> <p>*«Το πέταγμα της μέλισσας» - Α. Βιβάλντι / «Manhattan Beach» – J. P. Sousa.</p>	<p>το σύνθημα “πάμε” οι παίκτες της ομάδας που έχουν τις μπάλες στην αυλή τους, τις ρίχνουν πάνω από το σχοινί, στην αυλή της άλλης ομάδας, και εκείνοι προσπαθούν να τις επιστρέψουν όσο πιο γρήγορα μπορούν.</p>	<p>δυναμικές ρίψης. Δοκιμάστε να ρίξετε την μπάλα με διάφορους τρόπους. Μετράμε τις μπάλες που έμειναν στην αυλή της κάθε ομάδας, για να βρούμε το νικητή.</p>
--	--	--

Εικόνα 26. Παιχνίδι: «Καθαρίστε την αυλή σας»

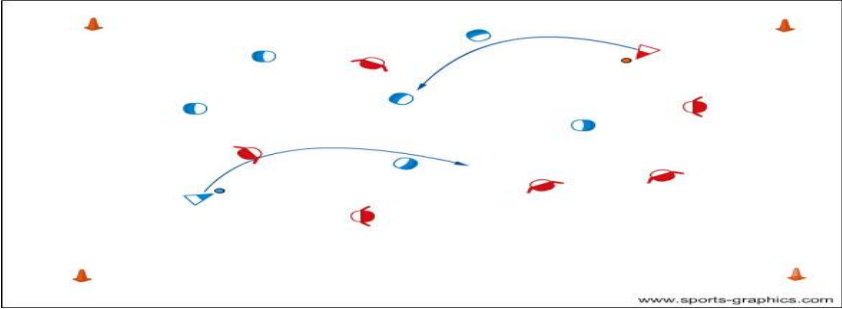


<p>Κύριο Μέρος</p>			
<p>Επίδειξη ρίψης με κίνηση του χεριού από πάνω και οδηγίες που αφορούν τη σωστή εκτέλεση. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων σε σειρές απέναντι από τοίχο ή σταθερό στόχο.</p> <p>*«Ορφέας στον Άδη» - Offenbach.</p>	<p>10΄</p>	<p>Υφασμάτινες μπάλες Σε απόσταση 2μ. από τον τοίχο ή σταθερό στόχο τα παιδιά εκτελούν ρίψεις.</p>	<p>Στην αρχή δοκιμάζουμε με τα πόδια κλειστά (αρχικό στάδιο). / Μετά ένα βήμα εμπρός με το πόδι της ίδιας πλευράς με το χέρι ρίψης (στοιχειώδες στάδιο). / Ρίχνουμε χωρίς να περιστρέφουμε τον κορμό μας. / Ρίψτε δυνατά το χέρι κινείτε από πίσω και πάνω.</p>

Εικόνα 27. Ρίψεις στον τοίχο



<p>Σε απόσταση μεγαλύτερη των 4μ. από τον τοίχο, εκτελούμε ρίψεις με σακουλάκια εικόνα 27.</p> <p>* «All Turka» - A Μότσαρτ.</p>	5'	<p>Βάζουμε ένα σχοινί ή ταινίες οροθέτησης, κατά μήκος του τοίχου στα 2μ. περίπου (Graham et al., 1993, p. 367). Προσπαθούμε να ακουμπήσουμε το σακουλάκι πάνω από το σχοινί.</p>	<p>Δοκιμάζουμε να κάνουμε ένα βήμα εμπρός με το αντίθετο πόδι από το χέρι ρίψης. / Περιστρέφω τον κορμό μου και τα ισχία μου. Στρέψτε τα ισχία σας προς τα αριστερά.</p> <p>/ Το σακουλάκι είναι κοντά στο αντί μας / Ρίχνουμε δυνατά. / Το χέρι κινείται από πίσω και πάνω.</p>
<p>Σε απόσταση μεγαλύτερη των 5-6 μ. από τον τοίχο εκτελούμε ρίψεις.</p> <p>* «Radetzy Marsch» – J Straus.</p>	5'	<p>Δοκιμάστε το, κάνοντας ένα βήμα με το αριστερό σας πόδι και γυρίζοντας προς τα αριστερά. Στρέψτε τα ισχία προς τα αριστερά.</p>	<p>Έχετε οδηγό το αντίθετο πόδι. / Το ελεύθερο χέρι να δείχνει τον τοίχο.</p> <p>Δοκιμάστε με τα πόδια σας κλειστά. Τι παρατηρείτε;</p>
Σύνοψη			
<p>Παιχνίδι: «κυνηγητό μπαλες» (Μπουρνέλλη και συν., 2006, σ. 121). Δίνουμε σφουγγαρένιες μπάλες σε</p>	5'		<p>Σε αυτό το παιχνίδι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μοντέλο ρίψης, πάνω από τον ώμο,</p>

<p>δύο ή τρία παιδιά και με το σφύριγμα ξεκινά το κυνηγητό που προσπαθούν να χτυπήσουν με την μπάλα κάποιο παιδί. Όποιο παιδί χτυπηθεί γίνεται κυνηγός</p> <p>εικόνα 28. * «La danza – Tarantella Napoleta» – German Brass.</p>			<p>κάτω από τον ώμο, ρίψη από πλάγια. / Κινηθείτε όμως με ταχύτητα και προσπαθήστε να έχετε ακρίβεια στη στόχευση.</p>
<p>Εικόνα 28. Παιχνίδι: «κυνηγητόμπαλες»</p>			
			
Αξιολόγηση			
Ερωτήσεις σχετικές με τη ρίψη. Πώς ρίχνουμε το σακουλάκι; Κάνουμε βήμα με το αντίθετο πόδι;	2'	Σε ποια αθλήματα συναντάμε αυτό το μοντέλο κίνησης;	
Σύνολο	2		

40-45'

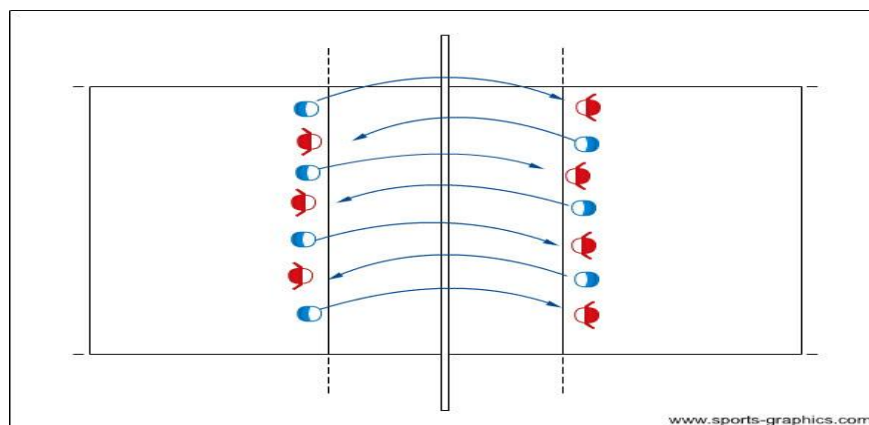
- **Εξοπλισμός:** Για το κύριο μέρος του μαθήματος χρησιμοποιούμε υφασμάτινες μπάλες και σακουλάκια, έτσι ώστε να αποφύγουμε τη σύγκυση που θα δημιουργηθεί με την επανάκτηση της μπάλας από το παιδί. Στα παιχνίδια μπορούμε να βάλουμε ότι μπάλες έχουμε.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα μπορούν να εκτελέσουν τη δεξιότητα ρίψης με ένα χέρι από πάνω, στο στοιχειώδες στάδιο και θα γνωρίζουν τις λέξεις κλειδιά για τη σωστή εκτέλεση της ρίψης στο ώριμο στάδιο της δεξιότητας.

- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** «Ο θεμελιώδης κανόνας για τη ρίψη είναι το να βάζεις κίνηση σε όλο το σώμα και όχι μόνο στον ώμο, το μπράτσο και την παλάμη» (Buschner, 1994, σ. 32). Παρέχετε πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση και δώστε έμφαση στην κίνηση της ρίψης και όχι στην επαναφορά και την υποδοχή.

Παρέμβαση 2^η: Δεξιότητα ρίψης

Ρίψη		Μάθημα 2 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Εκτέλεση ρίψης με κίνηση χεριού από πάνω στο στοιχειώδες στάδιο της δεξιότητας.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των "σημείων – κλειδιών" για τη σωστή εκτέλεση της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Συγκέντρωση των μαθητών σε ζευγάρια. Σήμερα θα προσπαθήσουμε να εκτελέσουμε ρίψη με κίνηση χεριού από πάνω. Προσπαθούμε να εφαρμόσουμε όσα μάθαμε στο προηγούμενο μάθημα. * «Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	3´	Απλώνουμε ένα δίχτυ του βόλει ή ένα σχοινί λίγο πάνω από το ύψος των παιδιών εικόνα 29. Χρησιμοποιούμε σφουγγαρένιες μπάλες. Τα παιδιά σε ζευγάρια βρίσκονται αντικριστά απέναντι από το δίχτυ. Ρίψτε με δύο χέρια / με ένα χέρι, δεξί – αριστερό.	Ρίχνετε τη μπάλα ψηλά και μακριά. Βήμα με το αντίθετο πόδι. Η μπάλα ξεκινάει ψηλά πάνω από το κεφάλι. Εισαγωγή σε λέξεις κλειδιά για την υποδοχή της μπάλας.

Εικόνα 29. Ρίψεις ψηλά και μακριά πάνω από το δίχτυ



Επανάληψη και γνωστική τοποθέτηση των κύριων σημείων του προηγούμενου μαθήματος. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων σε σειρές απέναντι από τοίχο.

* «The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.

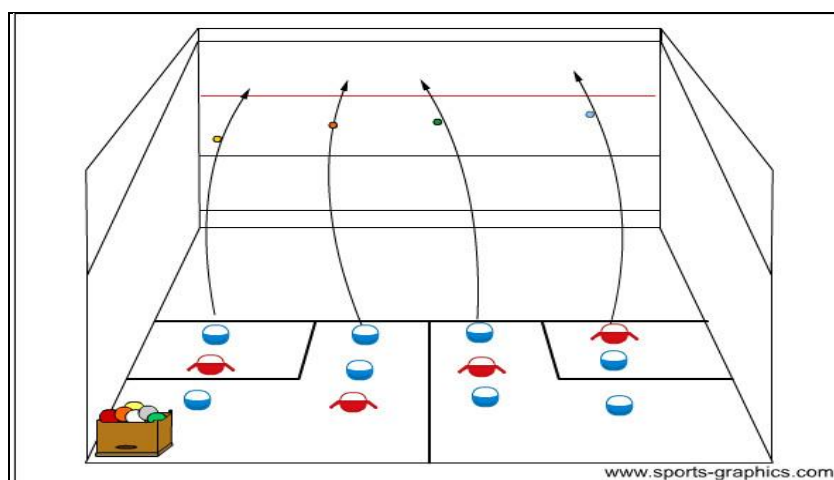
5'

Οριοθέτηση απόστασης μαθητών από τον τοίχο (5 μ.) με γραμμή.

Βάζουμε ένα σχοινί πάνω και κατά μήκος του τοίχου στα 2μ. ύψος περίπου εικόνα 30. Ρίξτε τη μπάλα όσο πιο ψηλά μπορείτε.

Γυρίστε πλάγια στο στόχο. / Το αντίθετο χέρι δείχνει το στόχο. / Δεν ξεχνώ το αντίθετο πόδι. / Στρίβω αριστερά προς το αριστερό πόδι. / Δοκιμάστε να ρίξετε χωρίς να περιστρέψετε τα ισχία σας. Τι παρατηρείτε;

Εικόνα 30. Ρίψεις πάνω από το σχοινί



Κύριο Μέρος

<p>Επίδειξη ρίψης με κίνηση του χεριού από πάνω στο ώριμο στάδιο .</p> <p>Συνεχείς ρίψεις.</p> <p>«All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.</p>	8´	<p>Οριοθέτηση απόστασης μαθητών από τον τοίχο (5 μ.) με γραμμή.</p> <p>Εκτέλεση ρίψεων με σακουλάκια.</p>	<p>Σηκώστε το χέρι ρίψης και κρατάτε τη μπάλα κοντά στο αυτί σας. / Έχετε οδηγό το αντίθετο πόδι. / Το ελεύθερο χέρι δείχνει το στόχο. / Φέρτε το πίσω πόδι εμπρός και ακολουθήστε με το χέρι ρίψης την κίνηση της μπάλας εμπρός. / Το χέρι μένει να δείχνει το στόχο στο τέλος της κίνησης.</p>
<p>Σε ομάδες των 4-5 ατόμων απέναντι στον τοίχο όπου έχουμε σχεδιάσει (τρίγωνα, τετράγωνα, κύκλους κτλ). Οι μαθητές προσπαθούν να εκτελέσουν σωστά (ποιοτικά) τη δεξιότητα της ρίψης πετυχαίνοντας τους στόχους. (Graham et al., 1993, p. 373) * «Manhattan Beach». J P. Sousa</p>	8´	<p>Οριοθέτηση απόστασης μαθητών από τον τοίχο (5 μ.) με γραμμή.</p> <p>Εκτέλεση ρίψεων με σακουλάκια.</p>	<p>Κάθε φορά που πετάμε την μπάλα με το σακουλάκι και τα καταφέρνουμε, κάνουμε ένα- δύο βήματα πίσω και ρίχνουμε ξανά.</p>
<p>Σε ομάδες των 4-5 ατόμων απέναντι στον τοίχο όπου έχουμε 4-5 στόχους – στεφάνια.</p> <p>*«Radetzky Marsch» – Johann Straus.</p>	6´	<p>Οριοθέτηση απόστασης μαθητών από τον τοίχο (3μ.) με γραμμή. Εκτέλεση ρίψεων με σφουγγαρένιες μπάλες.</p>	<p>Εκτέλεση ρίψης στο ώριμο στάδιο με τη μπάλα να μπαίνει στο στεφάνι.</p>
Σύνοψη			

<p>Παιχνίδι: «Καυτή πατάτα»</p> <p>Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλους έξι με δέκα ατόμων και μέτωπο στο κέντρο του κύκλου. Έχουν μια πλαστική μπάλα που πασάρεται από χέρια σε χέρια. Όταν ακουστεί ο «στοπ», ή σταματήσει η μουσική το παιδί που έχει την μπάλα βγαίνει από το παιχνίδι. (Gallahue, 2002, σ. 293). * The Flight of the bumblebee (ιντερλούδιο από την όπερα: Ο θρύλος του Τσάρου Σαλτάν) του Rimsky Korsakov.</p>	5'	<p>Το παιχνίδι σταματά όταν μείνουν δύο παίχτες. ■ Μπορεί να μπει ένα σύστημα βαθμών για να μην απομακρύνονται τα παιδιά από το παιχνίδι.</p>	<p>Το βλέμμα στην μπάλα. / Τα χέρια στραμμένα στην μπάλα.</p>
Αξιολόγηση			
Επαναλαμβάνουμε τα κύρια σημεία του μαθήματος.	3'	<p>Βάζουμε στόχο για το επόμενο μάθημα.</p>	<p>Τοποθετείτε τα χέρια και τα πόδια σωστά; Καταφέρατε την περιστροφή του ισχίου;</p>
Σύνολο	40-45'		

■ Παίχτης που μένει δύο φορές μακριά από το παιχνίδι μπορεί να μπει ξανά αν εκτελέσει μια ακροβασία στο κέντρο του κύκλου.

- **Εξοπλισμός:** Σφουγγαρένιες μπάλες, σακουλάκια, τετράγωνα χαλάκια(για τη θέση που θα στέκονται τα παιδιά σε σχέση με τον τοίχο), σχήματα – στόχοι για τον τοίχο, δίχτυ βόλεϊ –σχοινί.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα μπορούν να εκτελούν ομαλές ρίψεις σε μια ποικιλία στατικών συνθηκών.

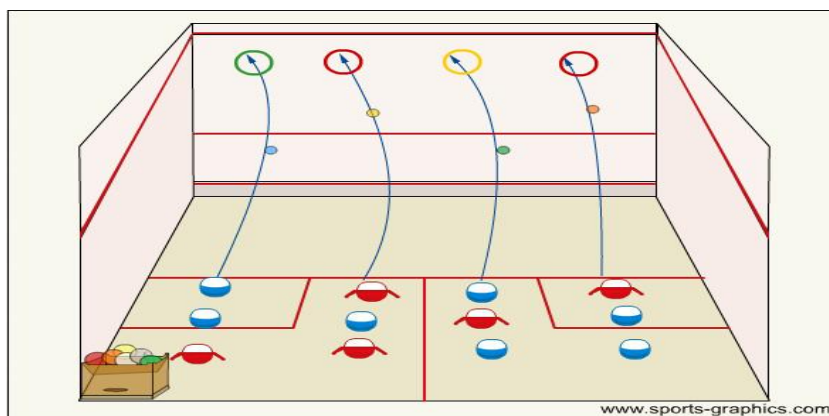
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Τα παιδιά που βρίσκονται στο στοιχειώδες επίπεδο τα εκθέτουμε σε διάφορα πλαίσια δράσης ώστε να χρησιμοποιούν ρίψη σε διάφορες μεν, αλλά σχετικά στατικές καταστάσεις δε. *«Επίσης η υποδοχή ενός αντικειμένου από ένα σύντροφο είναι πιο εύκολη άσκηση για τα πρώτα στάδια από τη ρίψη. Προσπαθήστε να βάζετε στην ίδια ομάδα παιδιά που κάνουν καλή ρίψη και παιδιά που κάνουν άσχημη υποδοχή»* (Buschner, 1994, σ. 46).

Παρέμβαση 3η: Δεξιότητα ρίψης

Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Εκτέλεση ρίψης με κίνηση χεριού από πάνω στο ώριμο στάδιο της δεξιότητας και υποδοχή αντικειμένου με δύο χέρια.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για τη σωστή εκτέλεση των δύο δεξιοτήτων. Ανάπτυξη συνεργασίας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Συγκέντρωση των μαθητών στο χώρο. Σήμερα θα προσπαθήσουμε να εκτελέσουμε ρίψη με κίνηση χεριού από πάνω και να πραγματοποιήσουμε υποδοχή αντικειμένου με δύο χέρια.	2΄		
Μιμητικό παιχνίδι: Φανταστείτε πως πετάτε μια πέτρα στη ακρογιαλιά, μακριά μέσα στη θάλασσα. Θέλετε να πετάξετε μια μπάλα πάνω από ένα ψηλό «φράχτη»; (Δέρρη, 2007, σσ. 94-95). *«Schonen Blaven Donan» ορ 314 του J. Strauss.	4΄	Τα παιδιά βρίσκονται ελεύθερα στο χώρο και αρχικά εκτελούν ρίψεις χωρίς όργανο, στη συνέχεια, δίνετε από ένα σακουλάκι και επαναλαμβάνετε.	Γυρίστε πλάγια στο στόχο.

Κύριο Μέρος			
<p>Επίδειξη ρίψης με κίνηση χεριού επάνω και οδηγίες σωστής εκτέλεσης. Οι μαθητές κρατώντας από ένα σακουλάκι στέκονται απέναντι στο τοίχο. Συνεχείς ρίψεις.</p> <p>*«All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.</p>	5´	<p>Οριοθέτηση απόστασης μαθητών από τον τοίχο (3μ.) με γραμμή.</p>	<p>Βήμα με το αντίθετο πόδι προς τον τοίχο. / Γυρίστε πλάγια στο στόχο. / Ολοκληρώστε την κίνηση. / Στρίψτε τον κορμό σας, στρίβοντας τους ώμους και τους γοφούς παράλληλα με το χέρι που ρίχνει την μπάλα.</p>
<p>Σε ομάδες των 4-5 ατόμων απέναντι στον τοίχο όπου έχουμε σχεδιάσει (τρίγωνα, τετράγωνα, κύκλους κτλ). Οι μαθητές προσπαθούν να εκτελέσουν σωστά (ποιοτικά) τη δεξιότητα της ρίψης ρίχνοντας την μπάλα (4-5 ιντσών), πετυχαίνοντας τους στόχους. (Logsdon et al., 1997, σσ. 95-98). * «Vals Maskarada» του Chatschaturjan.</p>	5´	<p>Οροθέτηση απόστασης μαθητών από τον τοίχο (4μ.) με γραμμή, εικόνα 31.</p>	<p>Ρίξτε δυνατά το χέρι κινείτε από πίσω και πάνω. / Γυρίστε πλάγια στο στόχο. / Ρίξτε τη μπάλα μακριά, κάθε φορά που καταφέρνετε να χτυπήσετε τον τοίχο κάντε ένα-δύο βήματα πίσω και προσπαθήστε ξανά. (Gallahue, 2002, σσ. 265-266).</p>

Εικόνα 31. Ρίψεις πετοχαίνοντας τους στόχους



<p>Παίρνουμε πάλι το σακουλάκι. Επίδειξη υποδοχής με δύο χέρια. Τα παιδιά σε ζευγάρια ρίχνουν και υποδέχονται το σακουλάκι. * «Vals Suite N2» του Scostakovich.</p>	5'	<p>Οι μαθητές σε ζευγάρια και σε απόσταση 3-4μ. μεταξύ τους.</p>	<p>Προσέχετε να μην πέφτει το σακουλάκι κάτω. Κοιτάτε συνέχεια το σακουλάκι. / Κινηθείτε προς το σακουλάκι. Τα χέρια τεντωμένα για την υποδοχή.</p>
<p>Παιχνίδι: «Ένα βήμα σε ζευγάρια». Κάθε ζευγάρι κρατά από μια πλαστική μπάλα. Ξεκινώντας από πολύ κοντινή απόσταση (2μ.) μεταξύ τους, οι μαθητές ρίχνουν και υποδέχονται την μπάλα. Κάθε φορά που την πιάνουν, χωρίς να πέσει κάτω, κάνουν ένα βήμα πίσω. Κάθε φορά που η μπάλα πέφτει κάτω ξεκινούν από την αρχική τους θέση. * «Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.</p>	7-8'	<p>Οι μαθητές σε ζευγάρια με 2μ. απόσταση μεταξύ τους. Τονίζουμε την σημασία της σωστής ρίψης για σωστή υποδοχή.</p>	<p>Τεντώστε τα χέρια και κινηθείτε προς την μπάλα.</p>
<p>Παιχνίδι: «Κορόιδο» Σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα κρατά από μια μπάλα. Τα δύο παιδιά</p>	5-6'		<p>Ρίξτε δυνατά τη μπάλα. / Κοιτάτε συνέχεια τη μπάλα. / Κινηθείτε προς τη μπάλα.</p>

προσπαθούν από απόσταση 5-6 μ. να πετάξουν τη μπάλα και να την υποδεχτούν με τα δύο χέρια χωρίς τα υπόλοιπα 2-3 παιδιά να την πιάσουν. (Gallahue, 2002, σ. 294). * «Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.			/ Το πάνω μέρος του σώματος κινείται και δουλεύει για να δώσει δύναμη στη ρίψη.
Σύνοψη			
Παιχνίδι: «Κυνηγητό με μπάλες» 1-2 παιδιά από την ομάδα είναι κυνηγοί και κρατούν από μια μπάλα. Προσπαθούν να χτυπήσουν τα άλλα παιδιά, ρίχνοντας την μπάλα. Όποιο παιδί χτυπηθεί, γίνεται κυνηγός. * The Flight of the bumblebee (ιντερλούδιο από την όπερα: Ο θρύλος του Τσάρου Σαλτάν) του Rimsky Korsakov.	5-6´	Σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Αν υπάρχουν προβλήματα στη ρίψη, τότε το παιχνίδι να στοχεύει συναγωνιστικά στη σωστή εκτέλεση, παρά στη στόχευση.	
Αξιολόγηση	2´		Δουλέψατε σωστά το πάνω μέρος του σώματος; Στρίβατε σωστά τον κορμό σας; Καταφέρατε να πετάξετε μακριά;
Σύνολο	45´		

- **Εξοπλισμός:** Σακουλάκια, κώνοι, πλαστικές, μπάλες.

- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα μπορούν να εκτελέσουν τις δεξιότητες ρίψης με ένα χέρι και υποδοχής αντικειμένου με δύο χέρια. Θα γνωρίζουν τα σημεία κλειδιά εκτέλεσης των δεξιοτήτων.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Πριν από την εξάσκηση αφιερώνουμε λίγο χρόνο για τη σωστή ονομασία κάθε δεξιότητας. Στην πορεία του μαθήματος ζητάμε από μαθητές να μας τις ονομάζουν. Αρχικά δίνουμε έμφαση σε ένα δύο σημεία - κλειδιά εκτέλεσης των δεξιοτήτων και αργότερα προσθέτουμε περισσότερα.

Παρέμβαση 4η: Δεξιότητα υποδοχής

Υποδοχή		Μάθημα 1 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../...	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Υποδοχή αντικειμένου με τα δύο χέρια			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αφορά την υποδοχή αντικειμένου στο αρχικό στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Σήμερα θα προσπαθήσουμε να εκτελέσουμε υποδοχή αντικειμένου με δύο χέρια.	2΄		
Τα παιδιά βρίσκονται αραιωμένα στο γενικό χώρο, κρατώντας μια μπάλα θαλάσσης. *«Champagne polka» έργο 211 Johann. Strauss.	3΄	Τρέχετε στο γενικό χώρο με τη μπάλα σας και με το σύνθημα σταματήστε στο προσωπικό σας χώρο και κρατήστε τη μπάλα σαν αγάλματα, πάνω από το κεφάλι, στο ύψος του σώματος, χαμηλά. (Gallahue, 2002, σ. 281).	Κρατήστε τη μπάλα σε ψηλό επίπεδο / σε μεσαίο / σε χαμηλό. Δοκιμάστε να βρείτε διάφορες θέσεις της μπάλας σε σχέση με το σώμα σας.

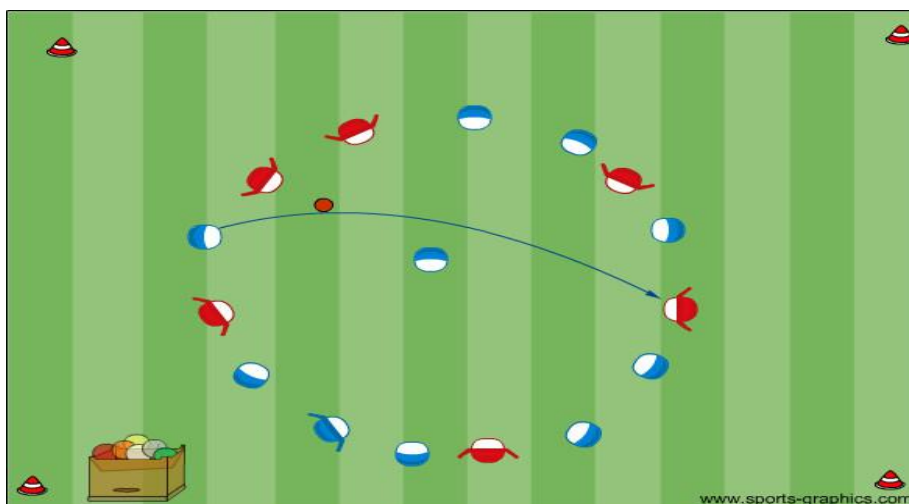
Εικόνα 32. Υποδοχή σε θέσεις / επίπεδα



Κύριο Μέρος			
<p>Τα παιδιά βρίσκονται με τη μπάλα θαλάσσης στον προσωπικό τους χώρο, εικόνα 32.</p> <p>*«Vals Maskarada» του Chatschaturjan.</p>	6΄	<p>Κτυπώ τη μπάλα με δύο χέρια στο πάτωμα και πιάνω με δύο χέρια. Πετάμε την μπάλα επάνω με δύο χέρια και πιάνουμε με δύο χέρια. Αφήνουμε χρόνο για πολλές επαναλήψεις . (Graham et al., 1993, p. 372).</p>	<p>Μπορείτε να πιάσετε με τεντωμένα χέρια; / με λυγισμένα; / κάνοντας θόρυβο; / χωρίς να κάνετε θόρυβο;</p>
<p>Τα παιδιά βρίσκονται με τις μπάλες θαλάσσης στον προσωπικό τους χώρο. * «Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.</p>	5΄	<p>Πετάξετε την μπάλα ψηλά και υποδεχτείτε. Από όρθια θέση / από καθιστή θέση / πιάστε τη μπάλα με τα πόδια(καπελάκι)/με τους αγκώνες /με πλάγια συσπείρωση στο πάτωμα. (Gallahue, 2002, σ. 281) Επαναλήψεις,</p>	<p>Μπορείτε να πιάσετε την μπάλα, με δύο παλάμες και μακριά από το σώμα; / κοντά στο σώμα; / χωρίς παλάμες; / με χέρια και σώμα; / μπρός / πίσω / πλάγια;</p>

		ενθάρρυνση, και επιβράβευση.	
Τα παιδιά χωρίζονται στο γενικό χώρο σε ζευγάρια κρατώντας ένα σακουλάκι. * «All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.	5'	Ρίξτε το σακουλάκι σε πολλά διαφορετικά επίπεδα. Υποδεχτείτε με διαφορετικούς τρόπους.	Κινηθείτε προς το σακουλάκι. Κοιτάτε συνέχεια το σακουλάκι.
Παιχνίδι: «Κορόιδο» Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλους των 8-10 ατόμων. Στο κέντρο υπάρχει ένα παιδί που έχει ως σκοπό να πιάσει τη μπάλα. Τα παιδιά του κύκλου πετάνε το σακουλάκι σε όποιο παιδί του κύκλου θέλουν. Ο παίχτης στο κέντρο προσπαθεί να πιάσει το σακουλάκι. Αν το καταφέρει, παίρνει τη θέση του παίχτη που το πέταξε και αυτός μπαίνει στο κέντρο, * «Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	6'	Οι παίχτες βρίσκονται με μέτωπο στο κέντρο του κύκλου και σε απόσταση μισού μέτρου μεταξύ τους, εικόνα 33.	Κοιτάτε συνέχεια την μπάλα. Πιάσετε την μπάλα με δύο παλάμες.

Εικόνα 33. «Παιχνίδι κορόιδο»



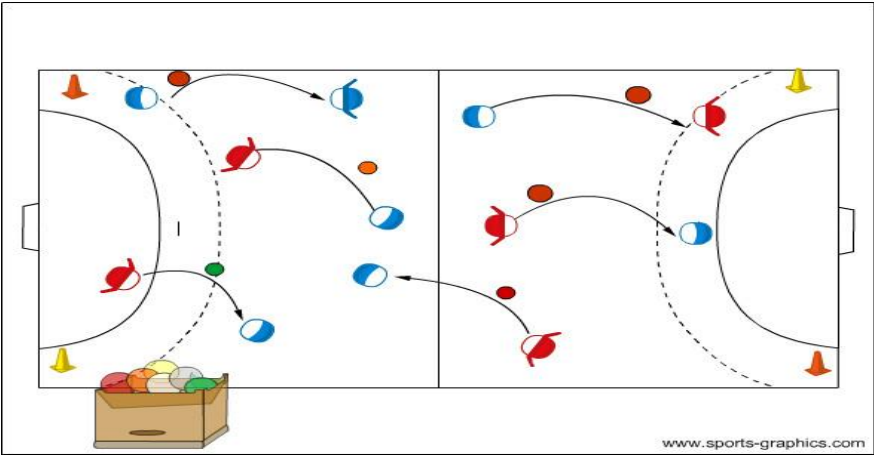
Σύνοψη			
Αναφέρουμε τα κύρια σημεία του μαθήματος της ημέρας.	2'		Λέξεις κλειδιά: υποδοχή / κοντά / μακριά από το σώμα / ψηλά μεσαία / χαμηλά.
Αξιολόγηση	2-3'	Ερωτήσεις σχετικά με την υποδοχή.	Κοιτάτε την μπάλα που έρχεται; Κινείστε προς την μπάλα;
Σύνολο	40-45'		

- **Εξοπλισμός:** Μπάλες θαλάσσης, κουβάρια, σακουλάκια, πατάκια για προσωπικούς χώρους.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν εξασκηθεί στο αρχικό και στοιχειώδες στάδιο της εκτέλεσης της δεξιότητας της υποδοχής αντικειμένου με δύο χέρια.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Πριν από την εξάσκηση αφιερώστε λίγο χρόνο για τη σωστή ονομασία της κάθε δεξιότητας. Στην διάρκεια του μαθήματος ζητήστε από τους μαθητές να ονομάσουν τη δεξιότητα που

εκτελούν. Αρχικά ενδιαφερθείτε για ένα-δύο, σημεία- κλειδιά εκτέλεσης της δεξιότητας, που κρίνετε κύρια. Αργότερα προσθέστε περισσότερα.

Παρέμβαση 5η: Δεξιότητα υποδοχής

Υποδοχή		Μάθημα 2 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Υποδοχή αντικειμένου με δύο χέρια.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αφορά την υποδοχή, στο στοιχειώδες στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Τα παιδιά αραιώνουν στους προσωπικούς τους χώρους. Τρέχουν ανάμεσα από τους προσωπικούς χώρους και με το παράγγελμα παίρνουν ένα μπαλόνι που τα περιμένει τις τέσσερις γωνίες του γηπέδου και επιστρέφουν στο χώρο τους. (Τσαπακίδου, 1997). * «Tritsch Polka» πόλκα(έργο αριθμός 214) του Johann Strauss.	5´	Πετάνε το μπαλόνι και το υποδέχονται με όλα τα σημεία του σώματος. κεφάλι, παλάμες, στήθος, πλάτη, αγκώνες γόνατα, πέλματα.	Πετάξτε μαλακά./μπίτε κάτω από το μπαλόνι./ μην πέσει το μπαλόνι στο πάτωμα.
Κύριο Μέρος			
Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και έχουν ένα μπαλόνι. * «Schonen Blaven Donan» op 314 του	5´	Ένα μπαλόνι πετιέται από το ένα παιδί στο άλλο. Χτυπούν το μπαλόνι τη μια φορά	Τοποθετήστε το σημείο υποδοχής κάτω από το μπαλόνι.

J. Strauss.		με ένα σημείο του σώματος πάνω από τη μέση και μετά κάτω από τη μέση. (Zimmer, 2007).	
Με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά αφήνουν τα μπαλόνια και παίρνουν τις μπάλες θαλάσσης. Πετάξτε την μπάλα και υποδεχτείτε με τα χέρια. * «Vals Suite N2» του Scostakovich.	3΄	Υποδεχτείτε με την παλάμη να βλέπει πάνω / κάτω.	Παρατηρήστε πιο είναι πιο εύκολο;
Χωρίζονται σε ζευγάρια και έχουν μια μπάλα θαλάσσης, εικόνα 34. * «Vals Maskarada» του Chatschaturjan.	6΄	Πετάξτε και υποδεχτείτε την μπάλα.	Όταν πετάτε τα χέρια να δείχνουν ψηλά. / υποδεχτείτε ψηλά με τεντωμένα χέρια –μαζέψτε τη μπάλα προς το σώμα.
Εικόνα 34. Ρίψη υποδοχή			
			
Παιχνίδι: «μπάλα δασκάλου» (Gallahue, 2002). Τα παιδιά χωρίζονται σε κύκλους των 6-8 ατόμων, με παιδί να έχει την μπάλα θαλάσσης στο	7΄	«Ο δάσκαλος» ρίχνει την μπάλα προς τον κάθε παίκτη. Όταν τελειώσει ένας γύρος, ένας καινούριος «δάσκαλος» μπαίνει	Διατηρήστε το βλέμμα σας πάνω στη μπάλα. / Τραβήξτε την μπάλα προς το σώμα σας.

κέντρο του κύκλου. Το παιδί που είναι στο κέντρο του κύκλου είναι «ο δάσκαλος». * «Manhattan Beach». J P. Sousa.		στη μέση του κύκλου και το παιχνίδι συνεχίζεται.	
Παιχνίδι: «ο τοίχος» Χρησιμοποιούμε έναν τοίχο και μία σφουγγαρένια μπάλα. *The Flight of the bumblebee (ιντερλούδιο από την όπερα: Ο θρύλος του Τσάρου Σαλτάν) του Rimsky Korsakov.	7'	Οι παίκτες αριθμούνται από το ένα έως το πέντε, φτιάχνοντας έτσι και ομάδες. Όταν ακούσουν το νούμερο τους τρέχουν όλοι να υποδεχτούν τη μπάλα.	
Σύνοψη			
Επαναλαμβάνουμε τα σημεία – κλειδιά της υποδοχής. Αναφερόμαστε στο επόμενο μάθημα και στους υψηλότερους στόχους μας.	2'		
Αξιολόγηση	3'		Διατηρήσατε το βλέμμα σας πάνω στη μπάλα; / Καταφέρατε την υποδοχή με όλα τα σημεία; / Υποδεχτήκατε σε διαφορετικά επίπεδα; (Gallahue, 2002).
Σύνολο	40 -45'.		

- **Εξοπλισμός:** Σακουλάκια, μπαλόνια, μπάλες θαλάσσης και πατάκια για τους προσωπικούς τους χώρους.

- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα μπορούν να υποδέχονται την μπάλα θαλάσσης χωρίς να φοβούνται και θα γνωρίζουν τα βασικά σημεία – κλειδιά της κινητικής δεξιότητας της υποδοχής. Ταυτόχρονα εξασκούνται και στην δεξιότητα της ρίψης.

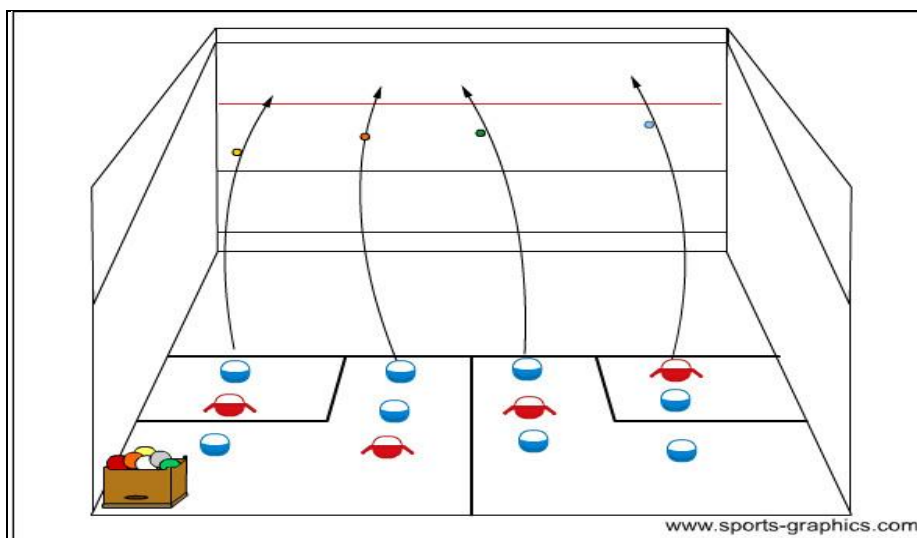
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:**

Πριν από την εξάσκηση αφιερώστε λίγο χρόνο για τη σωστή ονομασία της κάθε δεξιότητας. Στην διάρκεια του μαθήματος ζητήστε από τους μαθητές να ονομάσουν τη δεξιότητα που εκτελούν. Αρχικά ενδιαφερθείτε για ένα - δύο, σημεία - κλειδιά εκτέλεσης της δεξιότητας, που κρίνετε κύρια. Αργότερα προσθέστε περισσότερα.

Παρέμβαση 6η: Δεξιότητα υποδοχής

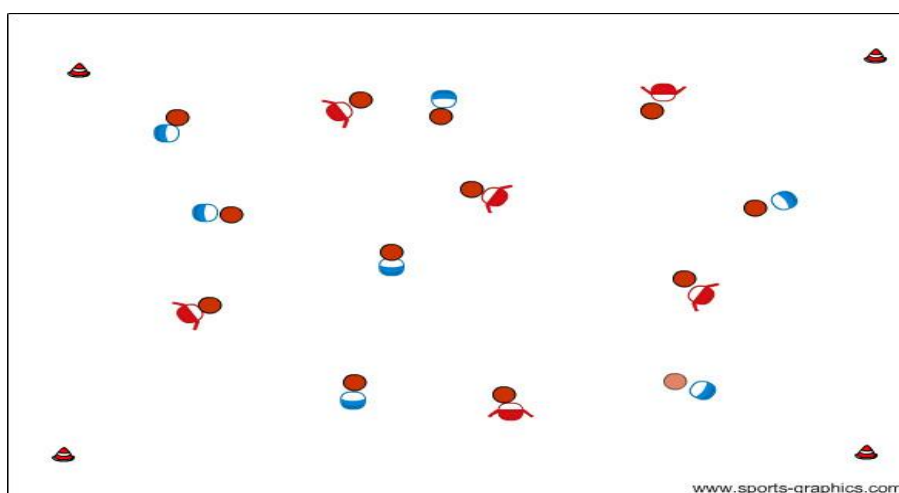
Υποδοχή		Μάθημα 3 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../...	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Υποδοχή αντικειμένου με τα δύο χέρια.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αφορά την υποδοχή μπάλας με δύο χέρια στο ώριμο στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες των 4-5 ατόμων απέναντι από τον τοίχο 10-15 βήματα μακριά του, εικόνα 35. *«Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	6-7'	Πετάξτε τη σφουγγαρένια μπάλα σας στον τοίχο έτσι ώστε να έρθει πίσω σε εσάς με κίνηση παράλληλη προς το πάτωμα με πολύ μικρή αναπήδηση.	Βρεθείτε μπροστά από την μπάλα με τα χέρια σας χαμηλά προς το έδαφος, οι παλάμες σας να κοιτάζουν την μπάλα και τα δάχτυλά σας κοντά το ένα στο άλλο ενωμένα.

Εικόνα 35. Ρίψεις στον τοίχο



Κύριο Μέρος			
«Ρίχνω την μπάλα στον τοίχο» Τα παιδιά σε ομάδες των 4-5 ατόμων απέναντι από τον τοίχο. Μπάλα ρυθμικής. * «Tritsch Polka» πόλκα(έργο αριθμός 214) του Johann Strauss.	5-6'	Πετάξετε και υποδεχτείτε την μπάλα. / Πετάξετε από το ύψος της μέσης, υποδεχτείτε στο ύψος της μέσης.	Λυγίζω και πετώ / τεντώνω και λυγίζω / υποδέχομαι ψηλά μαζεύω κοντά στο σώμα. Κοιτάω συνέχεια την μπάλα. / Υποδέχομαι μακριά από το σώμα και μαζεύω την μπάλα κοντά στο σώμα (Pangrazi, 1999, σ. 83).
Τα παιδιά αραιωμένα στο χώρο, με την μπάλα της ρυθμικής πετούν στον εαυτό τους και υποδέχονται, εικόνα 36. * «Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.	6-7'	Πετάξετε την μπάλα με την παλάμη να βλέπει προς τα πάνω. Χρησιμοποιήστε διαφορετικά επίπεδα του σώματος, για να πετάτε και να πιάνετε την μπάλα.	Να είστε γρήγοροι στο να τρέξετε αν η μπάλα δεν έρθει κατευθείαν πίσω σε σας, αλλά προσέξτε τους άλλους και μπειτε στην πορεία της μπάλας με τις παλάμες να δείχνουν την μπάλα (Logsdon et al., 1997, σ. 96).

Εικόνα 36. Ρίψη υποδοχή σε διαφορετικά επίπεδα



<p>Τα παιδιά αραιωμένα στο χώρο, με την μπάλα της ρυθμικής πετούν στον εαυτό τους και υποδέχονται. *«Vals Maskarada» του Chatschaturjan.</p>	5΄	<p>Πετάζετε με τα δύο χέρια από το επίπεδο μεταξύ μέσης και ώμων. Υποδεχτείτε με τα δύο χέρια.</p>	<p>Πετάζετε δυνατότερα κάνοντας ένα βήμα μπροστά. Μετακινηθείτε προς τη μπάλα και βρεθείτε στην πορεία της.</p>
<p>Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια κρατούν από μια σφουγγαρένια μπάλα. «Πιάστε την μπάλα μόνο με τις παλάμες σας.» * «La danca» Tarantella Napoleta του Rossini.</p>	5΄	<p>Ρίξτε τη σφουγγαρένια μπάλα στον συνασκούμενο (φίλο) σας μία φορά απαλά και μία φορά με δύναμη.</p>	<p>Τα χέρια «υποχωρούν» όταν πιάνουμε την μπάλα. / Τα γόνατα λυγίζουν. / Φέρτε την μπάλα προς το σώμα σας (Gallahue, 2002, σ. 282).</p>
Σύνοψη			
<p>Παιχνίδι: «Κορόιδο». Κύκλοι με 6-8 παιδιά στον καθένα και μέτωπο στο κέντρο του κύκλου. Ένα παιδί βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου. Τα παιδιά του κύκλου κάνουν πάσες μεταξύ τους, προσπαθώντας</p>	8΄	<p>Αναφέρουμε Τα σημεία έμφασης της δεξιότητας της υποδοχής και ξεκινάμε το παιχνίδι.</p>	

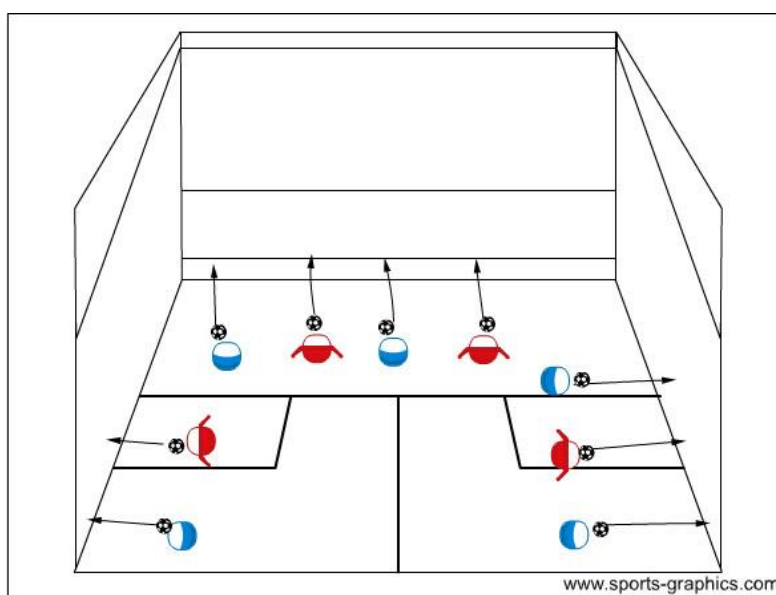
να μην κλέψει την μπάλα το παιδί του κέντρου. Αν πιάσει την μπάλα αλλάζει θέση με το παιδί που έκανε την πάσα. * «Radetzy Marsch» – Johann Straus.			
Αξιολόγηση	2-3'		Διατηρείστε οπτική επαφή με την μπάλα κατά τη διάρκεια της κίνησης; / Τα καταφέρατε στις διαφορετικές ταχύτητες; / Με ποιές μπάλες ήταν πιο εύκολο;
Σύνολο	40 -45'		

- **Εξοπλισμός:** Σφουγγαρένιες μπάλες, μπάλες ρυθμικής.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα μπορούν να ελέγχουν διάφορα είδη της μπάλας, θα έχουν βελτιώσει τη συναρμογή ματιού-χεριού και ματιού ποδιού και θα έχουν εξασκηθεί στην υποδοχή της μπάλας με ποικίλους τρόπους.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Παρέχετε ευκαιρίες στα παιδιά για να πιάσουν και με το δεξί και με το αριστερό και στις δύο μεριές του σώματος και σε διάφορα επίπεδα.

Παρέμβαση 7η: Δεξιότητα λακτίσματος

Κλώτσημα		Μάθημα 1 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Κλώτσημα της μπάλας			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά το κλώτσημα της μπάλας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Σήμερα θα προσπαθήσουμε να μάθουμε το κλώτσημα της μπάλας με το πόδι. Επίδειξη κίνησης από τον Κ.Φ.Α.	3΄	Γνωρίζετε κάποια αθλήματα που συναντάμε αυτήν την κίνησή;	Μπορείτε να κλωτσήσετε την μπάλα με το πάνω μέρος του πέλματος (όταν η μπάλα είναι χαμηλά), με τα δάχτυλα του ποδιού (μπάλα ψηλά), με το εσωτερικό μέρος του ποδιού (όταν η μπάλα είναι στο έδαφος).
Τα παιδιά χτυπούν την ακίνητη μπάλα από ακίνητη θέση, εικόνα 37. (Graham, 1993, p. 341).	5΄	Στο κλειστό γυμναστήριο οι μπάλες βρίσκονται τοποθετημένες γύρω από τον τοίχο και σε απόσταση περίπου 10 πόδια.	Κλωτσήστε την μπάλα με το πάνω μέρος του πέλματός σας (στο ύψος των κορδονιών). / Κλωτσήστε την μπάλα δυνατά ώστε να γυρίσει σε σας ξανά.

Εικόνα 37. Κλωσήμα ακίνητης μπάλας από ακίνητη θέση



Κύριο Μέρος			
Τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο σύμφωνα με την προηγούμενη άσκηση.	5'	Εξερεύνηση κινητικών παραλλαγών του κλωσήματος (Gallahue, 2002, σ. 284). Κάντε μικρά λακτίσματα ώστε η μπάλα να γυρίζει σε σας.	Κλωσήστε την μπάλα χωρίς να λυγίζεται το πόδι. / Λυγίστε το γόνατο του ποδιού που κλωσή την μπάλα. / Χρησιμοποιήστε διαφορετικές θέσεις κάμψης του γονάτου.
Σταθείτε πίσω από την μπάλα και κλωσήστε με το καλό σας πόδι στέλνοντας την μπάλα στον τοίχο.	3'	Έπειτα κλωσήστε με το άλλο πόδι.	
Κατά μήκος του τοίχου έχει τοποθετηθεί χρωματιστή ταινία 3 πόδια περίπου από το πάτωμα. Οι μαθητές βρίσκονται 10 πόδια μακριά	7'	Κλωσήστε την μπάλα χαμηλά ώστε αυτή να χτυπήσει τον τοίχο κάτω από την χρωματιστή γραμμή.	Κρατήστε τα μάτια στην μπάλα και κλωσήστε την μπάλα λίγο πιο κάτω από το κέντρο της. (Buschner, 1994, σ. 37).

από τον τοίχο και πίσω από την ακίνητη μπάλα.		Εξασκηθείτε και με τα δύο πόδια. Προσπαθήστε να κλωσήσετε τρεις φορές στη σειρά με το κάθε πόδι.	
Τώρα σταθείτε 5-6 πόδια μακριά από την μπάλα που θα κλωσήσετε. Πλησιάστε την και χρησιμοποιήστε το πάνω μέρος του ποδιού για να κλωσήσετε, στέλνοντάς τη στο τοίχο.	6'	Οι μπάλες βρίσκονται στην ίδια διάταξη όπως πριν. Τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν θέση στο γυμναστήριο.	Κάντε ένα- δύο βήματα και κλωσήστε την μπάλα με διάφορους τρόπους, ψηλά, χαμηλά, έτσι ώστε να κινείτε πάνω στο έδαφος ψηλά στον αέρα. (Gallahue, 2002, σ. 283).
Σύνοψη			
Παιχνίδι: «φρουρήστε το κάστρο» Μπάλες πλαστικές. * The Flight of the bumblebee (ιντερλούδιο από την όπερα: Ο θρύλος του Τσάρου Σαλτάν) του Rimsky Korsakov.	8'	Σχηματίζονται κύκλοι με 6-8 παίκτες και στο κέντρο τοποθετούμε ένα χαρτοκούτι σχετικά μεγάλο και ένα παίκτη που θα κάνει το φρουρό.	Οι παίκτες του κύκλου κλωτσούν με τη μπάλα το χαρτοκούτι. Ο φρουρός αποκρούει την μπάλα όπως μπορεί. Αυτός που ρίχνει το χαρτοκούτι γίνεται φρουρός. Αν το ρίξει κατά λάθος ο φρουρός παίρνει τη θέση του αυτός που κλώτσησε τελευταία φορά.
Αξιολόγηση	3'	Με ποιό τρόπο πήγε η μπάλα μακρύτερα; -με τεντωμένο γόνατο, - με λυγισμένο; -όταν ακολουθεί το πόδι την κίνηση της μπάλας ή όχι;	Καταφέρατε να λυγίσετε το γόνατο και να συνεχίσετε την κίνηση μετά από την επαφή με την μπάλα;

Σύνολο	40-45'		
--------	--------	--	--

- **Εξοπλισμός:** Πλαστικές μπάλες.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα μπορούν να εκτελέσουν τη δεξιότητα του κλώτσηματος στο αρχικό και στοιχειώδες στάδιο και να γνωρίζουν τα σημεία - κλειδιά που αφορούν το λυγισμένο γόνατο, το σημείο επαφής του ποδιού με την μπάλα.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Ασχοληθείτε με το κλώτσημα με στόχο την απόσταση όχι την ακρίβεια. Ενθαρρύνεται τα παιδιά να χρησιμοποιούν και τα δύο πόδια. (Gallahue, 2002, σ. 268). Το κλώτσημα για μικρή απόσταση γίνεται καλύτερα με το εσωτερικό μέρος του ποδιού και με το πάνω μέρος (στο ύψος των κορδονιών). Τονίστε ότι η επαφή πρέπει να γίνεται ελαφρά κάτω από το κέντρο της μπάλας (Buschner, 1994, σ. 37).

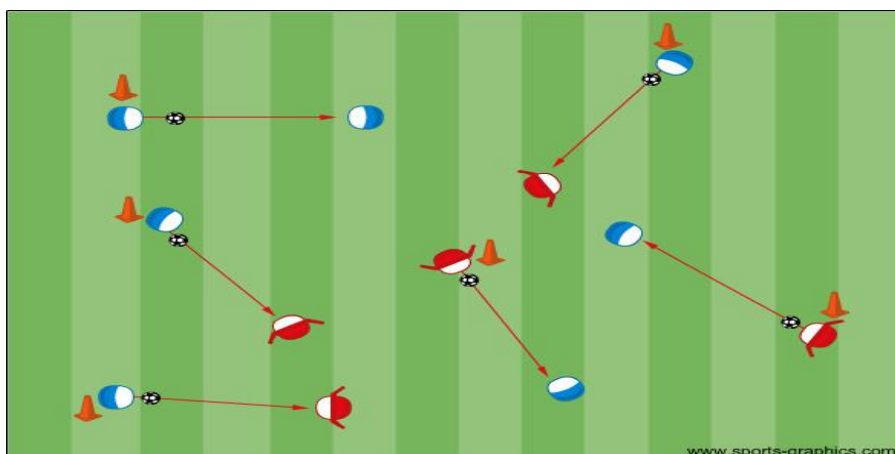
Παρέμβαση 8η: Δεξιότητα λακτίσματος

Κλώτσημα		Μάθημα 2 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Κλώτσημα.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά το κλώτσημα στο στοιχειώδες στάδιο.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Θυμίζουμε τα σημεία - κλειδιά του κλωτσήματος από προηγούμενο μάθημα και αναφέρουμε ότι σήμερα θα μάθουμε να κλωτσάμε την μπάλα με διάφορα μέρη του ποδιού, με διάφορες ταχύτητες και κατευθύνσεις. (Graham et al., 1993, p. 336). Σύντομη επίδειξη από τον Κ.Φ.Α.	3΄		Λυγισμένο γόνατο / σημείο επαφής του ποδιού με την μπάλα λίγο πιο κάτω από το κέντρο της. Δοκιμάστε να κλωτσήσετε με τεντωμένο το πόδι Τι παρατηρείτε; * «Radetzky Marsch» – Johann Straus.
Αρχίστε να περπατάτε στο γενικό χώρο αποφεύγοντας τις συγκρούσεις με την μπάλα και τους συμμαθητές σας. Όταν ακούσετε το σινάλο προσεγγίστε την μπάλα που βρίσκετε πιο	6΄	Οι μπάλες είναι διασκορπισμένες στο πάτωμα γύρω από τον τοίχο του γυμναστηρίου. Επαναλαμβάνουμε την προσπάθεια για	Δοκιμάστε να κλωτσήσετε με διάφορα μέρη του ποδιού (αστράγαλο, πατούσα, πίσω μέρος, την έξω πλευρά το εσωτερικό μέρος του ποδιού). / Στείλτε την μπάλα

<p>κοντά σας και κλωτσήστε την προς τον τοίχο.</p> <p>Γρήγορα φέρτε την μπάλα περίπου στην αρχική της κατάσταση και ξεκινήστε περπάτημα Να είστε έτοιμοι να ακούσετε το σινιάλο.</p> <p>*«The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.</p>		<p>εξάσκηση των σημείων - κλειδιών.</p>	<p>παράλληλα στο έδαφος ή πιο ψηλά στον τοίχο.</p>
<p>Κύριο Μέρος</p>			
<p>Τα παιδιά χτυπούν την ακίνητη μπάλα.</p> <p>Σταθείτε 5-6 πόδια μακριά από την μπάλα ,κάντε ένα-δύο βήματα και κλωτσήστε και επαναλάβετε.</p> <p>Δοκιμάστε και με το άλλο πόδι. * Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.</p>	<p>6´</p>	<p>Στο κλειστό γυμναστήριο οι μπάλες βρίσκονται τοποθετημένες γύρω από τον τοίχο και σε απόσταση περίπου 10 πόδια.</p>	<p>Κλωτσήστε κατά μήκους του εδάφους Κινήστε τον κορμό σας προς τα πίσω όταν κλωτσάτε την μπάλα. / Αφήστε τα χέρια να κινηθούν ελεύθερα και παρατηρήστε τι βλέπετε / Παρακολουθήστε τα χέρια του συμμαθητή σας (αντιμετάθεση χεριών).</p>
<p>Η μπάλα στον τοίχο</p> <p>Το παιδί δοκιμάζει 3 φορές και πάει στο τέλος της σειράς.</p> <p>Κλωτσήστε κατά μήκος του εδάφους (χαμηλά στον τοίχο). Έπειτα ψηλά στο πιο "ψηλό σημείο" του τοίχου. * «Guillame Tell» Οβερτούρα από την ομόνυμη όπερα</p>	<p>6´</p>	<p>Μπροστά από τον τοίχο οι παίχτες σχηματίζουν ομάδες-στοίχους ανάλογα με τις μπάλες και το φάρδος του. Απόσταση από τον τοίχο αρχικά μικρή (3μ.) και προοδευτικά μεγαλύτερη. Οι</p>	<p>Απομακρυνθείτε από την μπάλα 3-4 βήματα και κλωτσήστε. / Κλωτσήστε τη μπάλα με διαφορετικά ποσά δύναμης. / Το πόδι που κλωτσάει ακολουθεί την κίνηση της μπάλας εκτείνοντας το ισχίο. / Το αντίθετο χέρι έρχεται μπροστά και το άλλο</p>

του Rossini.		μπάλες στους πρώτους. (Μπελίτσος & Κουβαρά, 1986, σ. 231).	κινείτε προς τα πίσω. (Gallahue, 2002, σ. 284).
Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια με 10 πόδια απόσταση. Λάκτισμα μια μπάλας που κυλά από σταθερή (ακίνητη)θέση. *«The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.	6΄	Ο σύντροφος 1 κυλά την μπάλα κατά μήκος του εδάφους. Ο σύντροφος 2 κλωτσάει την μπάλα ώστε αυτή να φτάσει στον σύντροφο 1.	Κλωτσήστε με το πάνω μέρος του ποδιού. Εξασκηθείτε και με τα δύο πόδια για λάκτισμα κατά μήκος του εδάφους ενώ για λάκτισμα στον αέρα το πόδι που προτιμάτε. (Graham et al., 1993, p. 344).
Τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο σε ζευγάρι, έχουν μία μπάλα και έναν κώνο, εικόνα 38. (Logsdon, Alleman, Straits, Belka, & Clark, 1994, p. 104)*«Radetzy Marsch» – Johann Straus.	5΄	Σε απόσταση 10 πόδια μεταξύ τους, αυτός που κλωτσάει στέκετε δίπλα στον κώνο και αυτός που υποδέχεται την μπάλα απέναντί του.	Κλωτσήστε την μπάλα ίσια, κάνοντας το πόδι που κλωτσά να αιωρείται ίσια προς τον υποδοχέα. / Αν το καταφέρετε κλωτσήστε λίγο δυνατότερα. / Τρέξτε λίγα βήματα προς τη μπάλα καθώς ετοιμάζεστε να κτυπήσετε δυνατότερα.

Εικόνα 38. Κλώτσημα προς το συνασκούμενο



Σύνοψη			
<p>Παιχνίδι: «Βομβαρδισμός στόχου», εικόνα 39.</p> <p>Κάθε ομάδα τοποθετείτε στη γραμμή της και προσπαθεί να ρίξει τα κουτιά της άλλης ομάδας.</p> <p>Επανάληψη παιχνιδιού.</p> <p>*«Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.</p>	6-7'	<p>Δύο παράλληλες γραμμές με απόσταση δέκα μέτρων από την κεντρική γραμμή του γηπέδου και δύο ομάδες παιχτών ισάριθμες. Δέκα χαρτοκούτια (ή κώνοι) τοποθετημένα στις άκρες της κεντρικής γραμμής από μισά.</p>	<p>Δεν περνάτε τη γραμμή του γηπέδου σας .</p> <p>Η ομάδα που θα ρίξει τα κουτιά της άλλης ομάδας είναι η νικήτρια.</p>

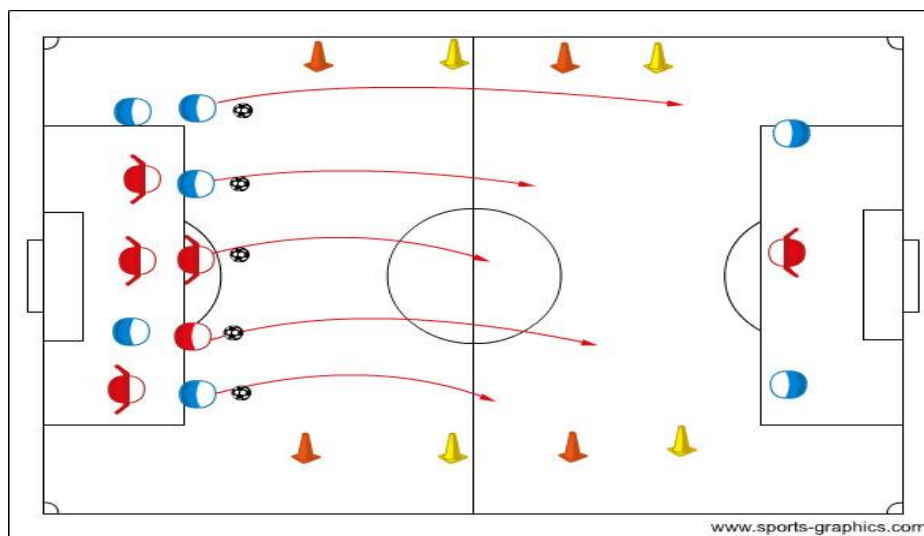
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Στη διάρκεια του μαθήματος τονίστε τα σημεία του σημερινού μαθήματος και του προηγούμενου. Μαθητές που εκτελούν το στάδιο αυτό μπορούν να βοηθήσουν σε μια καλή ανατροφοδότηση της εκτέλεσης της κίνησης του κλωτσήματος (Pangrazi, 1999).

Παρέμβαση 9η: Δεξιότητα λακτίσματος

Κλώτσημα		Μάθημα 3ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Κλώτσημα			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων-κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά τη δεξιότητα του κλωτσήματος στο στοιχειώδες και ώριμο στάδιο.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Υπενθυμίζουμε στα παιδιά σύντομα τι δουλέψαμε στα προηγούμενα μαθήματα.	3΄		Τονίζουμε όμως ότι το κλώτσημα γίνεται με την κίνηση όλου του σώματος. Εισάγουμε τα σημεία του ώριμου μοντέλου και εκτελούμε επίδειξη.
Τα παιδιά βρίσκονται σε ζευγάρια έχοντας μια μπάλα και έναν κώνο. Αυτός που κλωτσά στέκετε δίπλα στον κώνο και αυτός που τη δέχεται απέναντί του. Μετά από μερικά χτυπήματα αλλάζετε ρόλους. * «All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.	6-7΄	Κλωτσήστε ίσια προς τον υποδοχέα. Αν το καταφέρετε κλωτσήστε δυνατότερα. Τρέξτε λίγα βήματα προς την μπάλα καθώς ετοιμάζεστε να χτυπήσετε δυνατότερα.	Το πόδι αιωρείται ίσια εμπρός προς τον υποδοχέα. Ο κορμός κάμπτεται εμπρός. Η κίνηση ξεκινά από το ισχίο. Το πόδι στήριξης κάμπτετε ελαφρώς (Gallahue, 2002, σ. 270), και τοποθετείτε στο πλάι της μπάλας με τα δάκτυλα του ποδιού να δείχνουν προς την κατεύθυνση της πάσας ενώ

			το πόδι που κλωτσάει αιωρείται προς τα πίσω και κλωτσάει προς το στόχο. (Logsdon et al., 1997, p. 2).
Κύριο Μέρος			
Τα παιδιά βρίσκονται στο γήπεδο με την παραπάνω διάταξη. * «Guillame Tell» Οβερτούρα από την ομώνυμη όπερα του Rossini.	6-7'	Κάντε ένα μεγάλο βήμα μπροστά και τοποθετήστε το πόδι στήριξης κοντά στο πλάι της μπάλας και κλωτσήστε. Όταν πιστεύεις ότι έκανες ένα καλό δυνατό χτύπημα πάρε μπάλα απομακρύνσου, κάνε μερικά βήματα και κλώτσησε.	Οι υποδοχείς, λυγίστε τους αγκώνες σας και φέρτε την μπάλα κοντά στο στήθος. Μπορείτε να σταματάτε την μπάλα και με το πόδι. Τα χέρια αιωρούνται αντίθετα.
Λάκτισμα σε ζώνες απόστασης, εικόνα 40. Η μπάλα στη γραμμή λακτίσματος. Πλησιάστε την μπάλα από απόσταση 5-6 ποδιών. Κλωτσήστε την μπάλα να ταξιδέψει στον αέρα όσο το δυνατόν μακρύτερα. Θυμηθείτε τους αριθμούς που έφτασε η μπάλα. Προσπαθήστε 5 φορές. (Graham et al., 1993, p. 344).	8'	Τοποθετούμε ευδιάκριτα αριθμημένους κώνους σε απόσταση 10 πόδια ο ένας από τον άλλο, κατά μήκους του γυμναστηρίου. Τρεις – τέσσερις μαθητές επιστρέφουν τις μπάλες. *«Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	Κλωτσήστε δυνατά, ψηλά στον αέρα. Κίνηση σε όλο το σώμα, κίνηση ισχίου ποδιού, πατούσας. Κλωτσήστε με το πάνω μέρος της πατούσας για μακρινά λακτίσματα.

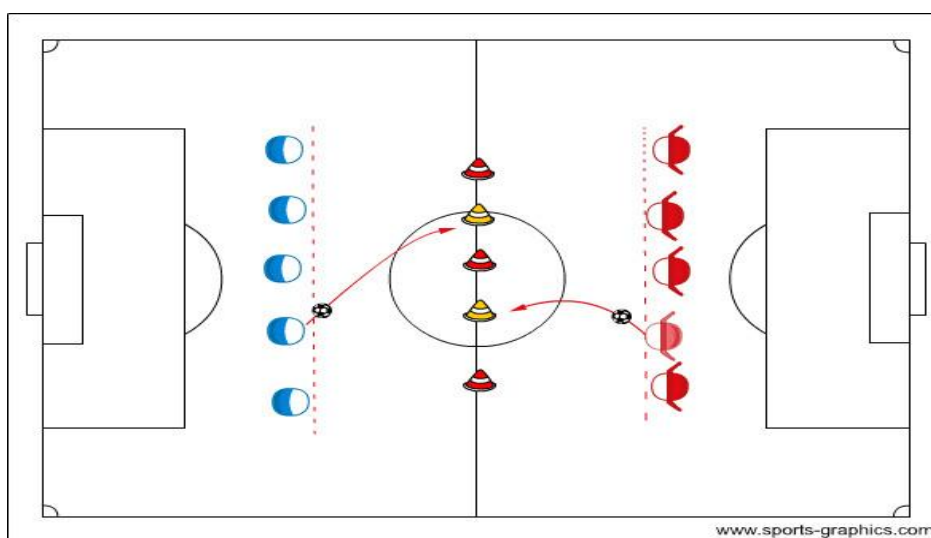
Εικόνα 40. Λάκτισμα σε ζώνες απόστασης



<p>Σε συνέχεια της παραπάνω άσκησης προσπαθήστε να στείλετε την μπάλα στην ίδια ζώνη 3 φορές στη σειρά.</p>	6'	<p>Εισάγουμε στοιχεία εξάσκησης για ακρίβεια. * «Radetzy Marsch» – Johann Straus.</p>	
<p>Η μπάλα στους στόχους του τοίχου. Πάτε 5-6 πόδια πίσω από την μπάλα και κλωσήστε ώστε να πετύχετε τον στόχο. Προσπαθήστε 3 φορές για επιτυχία. *«The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.</p>	8'	<p>Μαρκάρουμε μία γραμμή 20 πόδια από τον τοίχο και τοποθετούμε τις μπάλες στον τοίχο υπάρχουν αναρτημένοι στόχοι.</p>	<p>Κίνηση σε όλο το σώμα / εφαρμόστε τα σημεία κλειδιά που έχουμε μάθει.</p>
<p>Σύνοψη</p>			
<p>Παιχνίδι: «Κλωσήστε τον κουβά», εικόνα 41. Μπάλα για κάθε ομάδα. Ισάριθμες και ισοδύναμες ομάδες. Ο παίχτης της κάθε</p>	6-8'	<p>Δύο παράλληλες γραμμές σε απόσταση 16 μέτρων και στο κέντρο, πέντε κουβάδες σε</p>	<p>Τα χέρια είναι φάουλ και κερδίζει πόντους η αντίπαλη ομάδα. Κερδίζει η ομάδα που θα ρίξει τους περισσότερους κουβάδες.</p>

<p>ομάδας που έχει την μπάλα κλωτσάει για να ρίξει τον κουβά (κονσερβοκούτι). Οι αντίπαλοι σταματούν την μπάλα με όποιο μέρος του σώματος μπορούν εκτός από τα χέρια. Η μπάλα επαναφέρετε στη γραμμή του γηπέδου τους και ξεκινάει πάλι.</p>		<p>απόσταση ενός μέτρου μεταξύ τους.</p> <p>*The Flight of the bumblebee (ιντερλούδιο από την όπερα: Ο θρύλος του Τσάρου Σαλτάν) του Rimsky Korsakov.</p>	<p>(Gallahue, 2002, σ. 292).</p>
--	--	---	----------------------------------

Εικόνα 41. Παιχνίδι: «Κλωτσήστε τον κουβά»



Αξιολόγηση	2-3'	<p>Η κίνηση του ποδιού από πού ξεκινά και πού τελειώνει; Τι κάνουν τα χέρια;</p>	<p>Το πόδι ακολουθεί την κίνηση της μπάλας, μετά την απελευθέρωση της. Το αντίθετο χέρι έρχεται μπροστά.</p>
Σύνολο	42-45'		

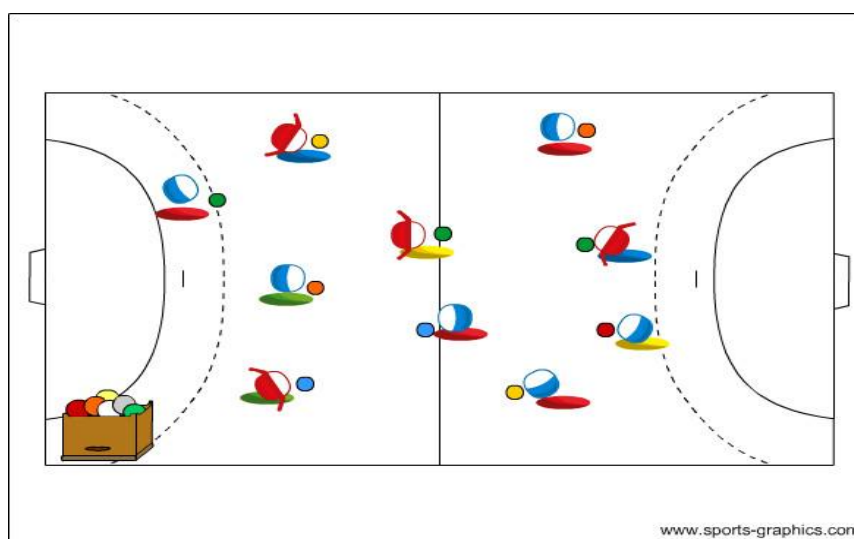
- **Εξοπλισμός:** Μπάλες σφουγγαρένιες, μπάλες ποδοσφαίρου ελαφρώς ξεφούσκωτες.

- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν εξασκηθεί στην ανάπτυξη της δεξιότητας του λακτίσματος που αφορά το στοιχειώδες και ώριμο στάδιο.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Στις επιμέρους δραστηριότητες τονίζουμε στα παιδιά τα σημεία κλειδιά της δεξιότητας σε αυτό το στάδιο και τα ενθαρρύνουμε να δοκιμάζουν κλωτσιές (σουτ) ώστε να είναι μεγάλης ή μικρής απόστασης, γρήγορες, σκληρές ή απαλές και να μπορούν να κινούνται σε πολλές κατευθύνσεις και σε διαφορετικά επίπεδα.

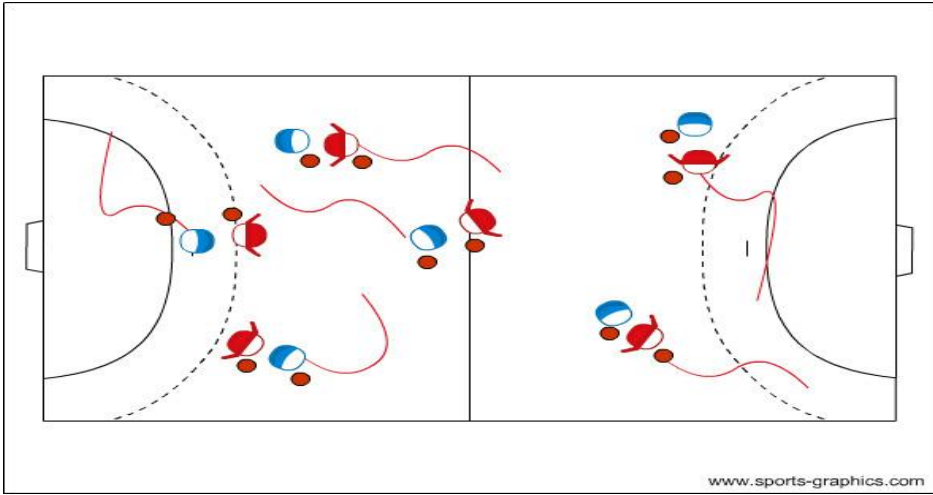
Παρέμβαση 10η: Δεξιότητα ντρίμπλας

Ντρίμπλα		Μάθημα 1 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Αναπήδηση μπάλας σε σταθερή θέση.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά την αναπήδηση της μπάλας σε σταθερή θέση(ντρίμπλα)στο αρχικό στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Επίδειξη της δεξιότητας από τον Κ.Φ.Α και αναφορά στα σημεία κλειδιά της δεξιότητας.	2´		Σε ποια αθλήματα συναντάμε αυτό το μοντέλο κίνησης.
«Κάνω την μπάλα να αναπηδά με τα δύο χέρια» Χτυπήστε την μπάλα με τα δύο χέρια κάτω μπροστά σας έτσι ώστε να αναπηδήσει κατευθείαν προς εσάς. (Graham et al., 1993, p. 401), εικόνα 42. * «Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.	8-10´	Τα παιδιά βρίσκονται αραιωμένα στο γενικό χώρο και έχουν ένα τετραγωνάκι (πατάκι), που ορίζει τον προσωπικό τους χώρο.	Σπρώξτε την μπάλα προς τα κάτω. Κρατήστε ενωμένους και ευλύγιστους τους καρπούς. Μπορείτε να αναπηδήσετε την μπάλα όσο πιο δυνατά / όσο πιο απαλά;

Εικόνα 42. «Κάνω την μπάλα να αναπηδά με τα δύο χέρια»



Κύριο Μέρος			
«Κάνω την μπάλα να αναπηδά με το ένα χέρι.» Ντριπλάρω με τα δύο χέρια. * «Vals Maskarada» του Chatschaturjan.	8-10'	Τα παιδιά με την παραπάνω διάταξη χτυπούν τη μπάλα με τα δύο χέρια ώστε να αναπήδηση ξανά μετά σπρώχνουν την μπάλα ξανά ώστε να συνεχιστεί η αναπήδηση. Αυτό ονομάζεται ντρίμπλα (Graham et al., 1993, p. 401).	Όχι «σφαλιάρισμα» της μπάλας, ώθηση προς τα κάτω με τις άκρες των δακτύλων. Δοκιμάστε να «σφαλιάρισετε» την μπάλα. Τι συμβαίνει; Πειραματιστείτε χρησιμοποιώντας το χέρι και την παλάμη σας με διαφορετικούς τρόπους.
«Κάνω την μπάλα να αναπηδά στον προσωπικό μου χώρο.» Δοκιμάζω και με το ένα χέρι. *«Champagne polka» έργο 211 Johann. Strauss.	8-10'	α) Μετρήστε πόσες φορές μπορείτε να ντριπλάρετε με δύο χέρια χωρίς να χάσετε τον έλεγχο της μπάλας. β) Ντριπλάρετε τώρα στον προσωπικό σας	α) Ενωμένους καρπούς ευλύγιστους με ρυθμό και σταθερή δύναμη. β) Κρατήστε καλή ισορροπία / το σώμα γέρνει ελαφρά μπροστά. / γόνατα λυγισμένα / ντριπλάρισμα

		χώρο με ένα χέρι. γ) Ντριπλάρετε με το άλλο χέρι.	χωρίς να κοιτάτε την μπάλα.
Σύνοψη			
Παιχνίδι: «Ακολουθώ τον αρχηγό» (Logsdon et al., 1997, σ. 18) (εικόνα 43). *«Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	6΄	Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας είναι ο οδηγός – αρχηγός και θα ντριμπλάρει και με τα δύο χέρια. Αυτός που θα ακολουθεί θα πρέπει να παρακολουθεί με ποιο χέρι ντριμπλάρει ο αρχηγός και να χρησιμοποιεί και αυτός το ίδιο.	Εφαρμόστε ότι μπορείτε από αυτά που μάθατε σήμερα. Στο παράγγελμα αλλάζει ο αρχηγός.
Εικόνα 43. Παιχνίδι: «Ακολουθώ τον αρχηγό»			
			
Αξιολόγηση	3΄		Καταφέρατε να έχετε συχνά τον έλεγχο της μπάλας; / Καταφέρατε να ντριμπλάρετε πολλές φορές

			στον προσωπικό σας χώρο;
Σύνολο	40-45'		

- **Εξοπλισμός:** Μια πλαστική μπάλα για κάθε παιδί 8,5 ιντσών.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν έρθει σε επαφή με τα βασικά «σημεία κλειδιά» στις δεξιότητες.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Οι δάσκαλοι θα πρέπει να δίνουν έμφαση στο ότι ένα ώριμο μοντέλο περιλαμβάνει σπρώξιμο (ώθηση) παρά «σφαλιάρισμα» της μπάλας. Ενωμένους ευλύγιστους καρπούς σταθερή δύναμη και ρυθμό. Αναπήδηση στο ύψος της μέσης, καλή ισορροπία ,το σώμα να γέρνει μπροστά, με τα γόνατα λυγισμένα και ντριπλάρισμα χωρίς να κοιτά την μπάλα (Buschner, 1994, σ. 36). Βοηθείστε το παιδί με τα χέρια σας που δεν μπορεί να εναρμονίσει την αναπήδηση της μπάλας με την ώθηση της παλάμης, για να αποκτήσει «αίσθηση» του συγχρονισμού με την μπάλα (Gallahue, 2002, σ. 273).

Παρέμβαση 11η: Δεξιότητα ντρίμπλας

Ντρίμπλα		Μάθημα 2 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Αναπήδηση μπάλας σε σταθερή θέση			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά την ντρίμπλα στο στοιχειώδες στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
<p>Υπενθυμίζουμε στα παιδιά σύντομα τι δουλέψαμε στο προηγούμενο μάθημα.</p> <p>Ντριμπλάρω σε διαφορετικά ύψη (Graham et al., 1993, p. 406).</p> <p>*«The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.</p>	10΄	<p>Τα παιδιά βρίσκονται στον προσωπικό τους χώρο.</p> <p>α) Ντριμπλάρετε στο ύψος μεταξύ ώμων και μέσης.</p> <p>β) Ντριμπλάρετε σε χαμηλό επίπεδο ώστε η μπάλα να αναπηδά ως τα γόνατα.</p> <p>γ) Ντριμπλάρετε σε μεσαίο επίπεδο μεταξύ μέσης και γονάτων.</p> <p>δ) ντριμπλάρετε στο ύψος της μέσης.</p>	<p>α) Διατηρήστε μια σταθερή δύναμη ώθησης ώστε η μπάλα να αναπηδά σταθερά σε αυτό το ύψος.</p> <p>β) Διατηρείστε το σώμα σε ελαφρώς όρθια στάση. / Μη σκύβετε πολύ στο πάτωμα. / Κρατήστε τα πόδια σε θέση μικρής διάστασης. / Το ένα πόδι να είναι πιο μπροστά από το άλλο.</p> <p>Μην μετακινείστε από τον προσωπικό σας χώρο.</p>
Κύριο Μέρος			
Ντριμπλάρω συνεχώς και	6΄	Ντριμπλάρετε με το	Ωθήστε την μπάλα προς τα

αλλάζω χέρια. *«Radetzy Marsch» – Johann Straus.		χέρι που προτιμάτε πολλές φορές Στο παράγγελο αλλάζω χέρια. Αλλάζετε συνεχώς χέρια μετά από κάθε 5 φορές ντριπλαρίσματος με κάθε χέρι.	κάτω. / Ο καρπός ελέγχει την αναπήδηση. / Ακολουθήστε την κίνηση της μπάλας.
Ντριπλάρω και ταξιδεύω στο χώρο αλλάζοντας κατεύθυνση (Gallahue, 2002, σ. 287) και πεδίο. Το νριμπλάρωμα γίνεται δεξιά και αριστερά με το χέρι που είναι αντίθετο προς την κατεύθυνση που θέλετε να πάτε. *«All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.	8´	Ταξιδέψτε στο χώρο και βρείτε άδειο πεδίο για να ντριμπλάρετε στο ίδιο σημείο /στη μια πλευρά /σε ευθεία γραμμή / σε κύκλο / σε καμπύλη / σε ζίκ-ζάκ. Αλλάζουμε χέρι όταν αλλάζουμε κατεύθυνση.	Ελαφριά κάμψη του κορμού μπροστά. / Ωθήστε την μπάλα ελαφρώς προς τα εμπρός. / Διατηρείστε την μπάλα κάτω από το ύψος της μέσης.
Ντριμπλάρω ενώ το σώμα βρίσκετε σε διαφορετικές θέσεις. *«Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.	6´	Επιστρέψτε στον προσωπικό σας χώρο, γονατίστε, στηριχθείτε και ισοροπήστε στο ένα γόνατο και στο ένα πέλμα με το σώμα σας να βρίσκετε σε χαμηλό επίπεδο. α) Ντριμπλάρετε με το ένα χέρι. από αυτή τη θέση.	β) Αρχίστε να τριμπλάρετε από όρθια θέση και προσπαθήστε να περάσετε στη γονατιστή θέση χωρίς να σταματήσει η μπάλα και μετά προσπαθήστε να σηκωθείτε. Συνεχίστε όσο μπορείτε.
Σύνοψη			
Παιχνίδι: Παίζουμε πάλι το	5-6´	Αλλάζετε συχνά τη	Προσπαθήστε να

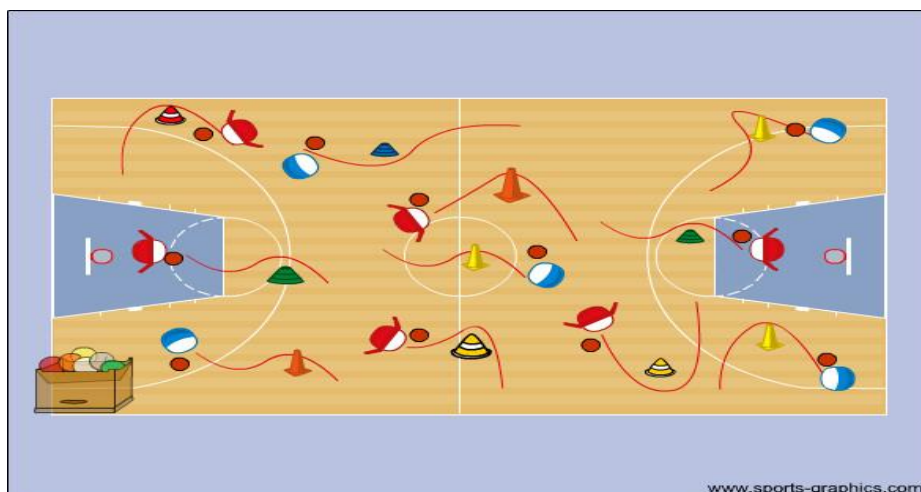
<p>παιχνίδι με τον «αρχηγό». Αυτή τη φορά ντριπλάρετε μερικές φορές προς τα εμπρός, προς τα πίσω και μερικές φορές στο πλάι. *«Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.</p>		<p>θέση του αρχηγού και αλλάζετε συχνά κατευθύνσεις.</p>	<p>εφαρμόσετε ότι έχουμε μάθει.</p>
<p>Αξιολόγηση</p>			<p>Μπορέσατε να ντριπλάρετε σε όλο το Γυμναστήριο; Χρησιμοποίησατε σωστά τα δάχτυλα, τον καρπό και το σώμα όταν ντριπλάρατε;</p>
<p>Σύνολο</p>	<p>40- 45´</p>		

- **Εξοπλισμός:** Πλαστικές μπάλες 8,5 ιντσών, μία για κάθε παιδί και τετραγωνάκια για προσωπικούς χώρους.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν εξασκηθεί καλά στην ντρίμπλα με το κυρίαρχο χέρι έχοντας πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση σε μια ατμόσφαιρα εξερεύνησης ,πειραματισμού και καθοδηγούμενης ανακάλυψης.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Σε αυτό το στάδιο τονίζουμε την οπτική επαφή και τον έλεγχο της μπάλας μέχρι το ύψος της μέσης. «Στο ντριμπλάρισμα με τα χέρια, τα παιδιά θα πρέπει να εξασκηθούν σε ποικίλη δύναμη και επίπεδα» (Buschner, 1994, σ. 46).

Παρέμβαση 12η: Δεξιότητα ντρίμπλας

Ντρίπλα		Μάθημα 3 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Αναπήδηση μπάλας σε σταθερή θέση.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά την ντρίμπλα στο ώριμο στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Αναφορά και επίδειξη των σημείων – κλειδιών της δεξιότητας.	2΄		Τονίζουμε ότι τώρα δεν κοιτάμε την μπάλα.
Ντρίμπλάρισμα με διαφορετικές ταχύτητες, εικόνα 44. Ντρίπλάρετε την μπάλα με διαφορετικές ταχύτητες (Buschner, 1994, σ. 119). * «Guillame Tell» Οβερτούρα από την ομώνυμη όπερα του Rossini.	6-8΄	Τα παιδιά έχουν μια μπάλα και βρίσκουν ένα χώρο μέσα στο γήπεδο. Προχωρήστε μπροστά και σταδιακά αυξήστε ταχύτητα ώσπου να αρχίσετε να τρέχετε.	Σπρώξτε την μπάλα με τις άκρες των δακτύλων και όχι με την παλάμη. / Ο καρπός ακολουθεί την μπάλα.

Εικόνα 44. Ντριμπλάρισμα με διαφορετικές ταχύτητες



Κύριο Μέρος			
Ντριμπλάρισμα γύρω από εμπόδια. Ντριμπλάρετε γύρω από τους κώνους ταξιδεύοντας στο χώρο. * «All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.	8΄	Στο γυμναστήριο είναι πολλά διάσπαρτα εμπόδια-κώνοι.	Βρείτε ελεύθερο εμπόδιο στο γυμναστήριο. / βρείτε άδειους χώρους να κινηθείτε / κρατήστε την μπάλα στο ύψος της μέσης.
Ντριμπλάρισμα ενώ αλλάζετε κατεύθυνση. Προχωρήστε αργά όταν ξεκινάτε και αλλάζτε με το παράγγελμα κατευθύνσεις συνεχίζοντας να ντριμπλάρετε. * «Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	8΄	Ντριμπλάρετε στο γενικό χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις καθώς προχωράτε. Πηγαίνετε μπροστά πίσω* δεξιά και αριστερά.	Κάμψτε τον κορμό ελαφρώς μπροστά. / Κρατήστε ρυθμική και ομαλή κίνηση.
Σύνοψη			
Παιχνίδι: «Ντριμπλα - αγγίζω» (Buschner, 1994, σ.	6-8΄	Κάθε μαθητής ντριμπλάρει μια	Μόνο ένα παιδί σε κάθε στεφάνι. Οι "αγγιχτές"

<p>117).</p> <p>Ντριπλάρετε την μπάλα στο χώρο, αν σας ακουμπήσουν ή σας φύγει η μπάλα «παγώνετε» μέχρι να σας ξεπαγώσει κάποιος συμμαθητής σας. Τα στεφάνια που είναι στο χώρο είναι «σπίτια», που μπορείτε να σταθείτε για λίγο ασφαλείς, μετρώντας ως το 15. * The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.</p>		<p>μπάλα στο χώρο. Οι «αγγιχτές» είναι 4 παιδιά που φοράνε στη μέση τους μια χρωματιστή ζώνη για να ξεχωρίζουν.</p>	<p>μπορούν να αγγίζουν όσα περισσότερα παιδιά μπορούν. Η δουλειά τους είναι να παγώσουν όλη την τάξη.</p>
<p>Αξιολόγηση</p>	<p>3΄</p>		<p>Μπορείτε να ντριπλάρετε και με τα δύο χέρια; / Έχετε τον έλεγχο της μπάλας; / Μπορείτε να ντριπλάρετε με όλες τις ταχύτητες στο γυμναστήριο;</p>
<p>Σύνολο</p>	<p>40-45΄</p>		

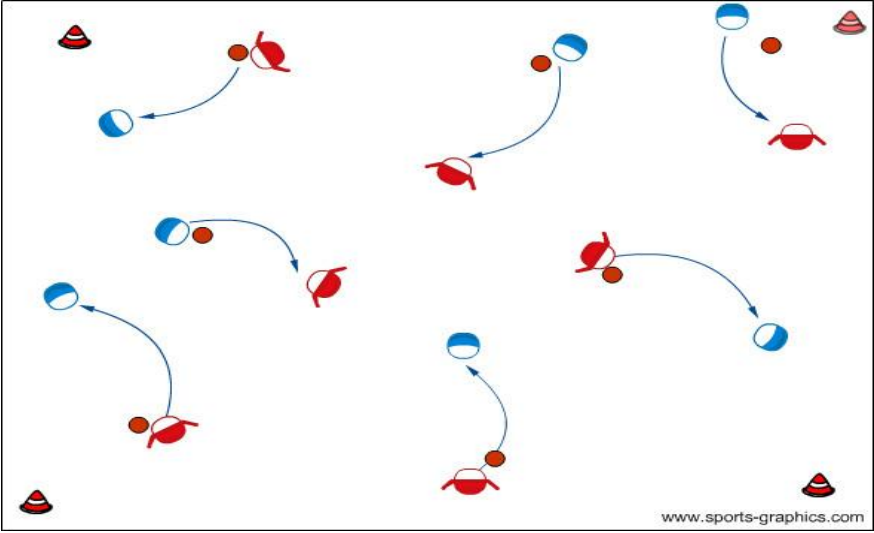
* «Το να προχωρά κανείς προς τα πίσω και να ντριμπλάρει ταυτόχρονα δεν είναι εύκολο επειδή η μπάλα πρέπει να κινηθεί προς το σώμα και συχνά χτυπά τα πόδια. Τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν αυτή την κατεύθυνση τελευταία και πρέπει να γνωρίζουν ότι είναι δύσκολη» (Graham et al., 1993, p. 407).

- **Εξοπλισμός:** Πλαστικές μπάλες για κάθε παιδί, υφασμάτινες ζώνες για τους «αγγιχτές», 4 στεφάνια, αρκετοί κώνοι διαφόρων μεγεθών.

- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν εξασκηθεί στο να ντριμπλάρουν στο χώρο, να ντριμπλάρουν σε διαφορετικά μέρη γύρω από το σώμα τους και σε διαφορετικές κατευθύνσεις.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Στο στάδιο αυτό παρέχουμε στα παιδιά συνθήκες και ευκαιρίες ώστε να ντριμπλάρουν με τα δύο χέρια χωρίς να κοιτούν την μπάλα και πρέπει να διαφοροποιούν τη δύναμη της αναπήδησης.

Παρέμβαση 13η: Οριζόντιο κτύπημα με τα δύο χέρια.

Οριζόντιο κτύπημα		Μάθημα 1 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:/...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Οριζόντιο κτύπημα της μπάλας με δύο χέρια.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά το οριζόντιο κτύπημα της μπάλας με δύο χέρια στο αρχικό στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Τα παιδιά βρίσκονται αραιωμένα στο γενικό χώρο. Υπάρχει ένα μπαλόνι για κάθε παιδί 9 έως 11 ίντσες. (Zimmer, 2007, σ. 11) * «Vals Suite N2» του Scostakovich.	3΄	Περπατούν, τρέχουν χοροπηδούν και χτυπούν το μπαλόνι προσπαθώντας να το κρατήσουν στον αέρα με όποιο μέρος του σώματος μπορούν.	Συντονισμός χεριού – ματιού. Το βλέμμα στην μπάλα. Μπορείτε να χτυπήσετε το μπαλόνι ώστε να κινηθεί σε διαφορετικά επίπεδα ψηλό, χαμηλό, μεσαίο;
Με την ίδια διάταξη τα παιδιά προσπαθούν με το μπαλόνι να: *«Vals Maskarada» του Chatschaturjan.	3΄	Χτυπήσουν γρήγορα ή αργά, δυνατά ή απαλά, προς όλες τις κατευθύνσεις, εικόνα 45. (Gallahue, 2002, σ. 276).	Ακολουθήστε με το σώμα σας την κίνηση του μπαλονιού.
Κύριο Μέρος			
Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και κρατούν ένα μπαλόνι, εικόνα 45. *	4΄	Το ένα παιδί χτυπά το μπαλόνι με το κεφάλι και το άλλο με το	Δοκιμάστε να χτυπήσετε δυνατά, απαλά, έτσι ώστε να κάνετε θόρυβο.

«Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.		χέρι. Μετά ορίζουν δύο άλλα σημεία και αλλάζουν. (Τσαπακίδου, 1997, σ. 138).	Μπορείτε να χτυπήσετε αργά, γρήγορα, σταθερά;
Εικόνα 45. Κτύπημα με διαφορετικά "σημεία" και δύναμη			
			
Μπαλόνι και ρακέτα. Τα παιδιά είναι αραιωμένα στο γενικό χώρο κρατώντας ένα μπαλόνι και μία ρακέτα «Champagne polka» έργο 211 Johann. Strauss.	5-6'	Χτυπήστε τα μπαλόνια δυνατά και επανελημμένα με τη ρακέτα σας (Logsdon et al., 1997, σ. 11).	Κινηθείτε στο χώρο και χτυπήστε τα μπαλόνια.
Τα παιδιά σε ζευγάρια κρατούν τις ρακέτες και έχουν ένα μπαλόνι. *«Champagne polka» έργο 211 Johann. Strauss.	5'	Χτυπήστε το μπαλόνι προς το συνασκούμενό σας	Μπορείτε να χτυπήσετε το μπαλόνι όσο πιο δυνατά μπορείτε ώστε να κινηθεί σε ένα χαμηλό επίπεδο προς το συνασκούμενό σας (Gallahue, 2002, σ. 290);
Παιχνίδι: Τα παιδιά κρατούν το μπαλόνι ανάμεσα στα πόδια τους και μετακινούνται	6-7''	Προσπαθούν να χτυπήσουν το μπαλόνι του άλλου χωρίς να χάσουν το δικό τους.	

χοροπηδώντας στο χώρο. (Τσαπακίδου, 1997, σ. 139). * «Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.		Όποιος χάνει το μπαλόνι του βγαίνει από το παιχνίδι.	
Μπάλες Θαλάσσης: Τα παιδιά κρατούν μια μπάλα θαλάσσης και είναι αραιωμένα στο γενικό χώρο. * «Vals Maskarada» του Chatschaturjan.	5'	Πετάξτε την μπάλα προς τα πάνω και αφού χτυπήσει κάτω πιάστε τη μπάλα με τα δύο χέρια. Χτυπήστε την μπάλα προς τα κάτω δυνατά για να ανέβει ψηλά και μετά πιάστε τη.	
Σύνοψη			
Παιχνίδι: «Η μπάλα στον αέρα» (Δέρρη, 2007, p. 95). Τα παιδιά είναι αραιωμένα στον γενικό χώρο. Βρίσκονται στον προσωπικό τους χώρο και έχουν μία μπάλα θαλάσσης. *«The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.	4'	Πετάξτε την μπάλα στον αέρα και προσπαθήστε να την κρατήσετε όση περισσότερη ώρα μπορείτε στον αέρα. Νικητής είναι αυτός που θα κρατήσει την περισσότερη ώρα.	Τεντώστε τα χέρια και κινηθείτε προς την μπάλα / το βλέμμα σας πάντα στην μπάλα.
Αξιολόγηση	3'		Πότε είναι πιο εύκολο το χτύπημα, όταν χτυπάμε με τα χέρια, με τις ρακέτες ή με το μαστούνη; Μπορείτε να χτυπήσετε την μπάλα σε πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις; Δυνατά,

			απαλά, γρήγορα;
Σύνολο	40'-45'		

- **Εξοπλισμός:** Μπαλόνια, Μπάλες Θαλάσσης, ρακέτες. * Μια ποικιλία από ρακέτες του Πικ-πογκ ή ρακέτες του Frisbee από μαλακό πλαστικό μπορείτε να χρησιμοποιήσετε άμεσα διαθέσιμα αντικείμενα όπως εύκαμπτα πλαστικά καπάκια από τάπερ ή χάρτινα πιάτα έτοιμου φαγητού.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** θα έχουν εξερευνήσει τις παραλλαγές του χτύπηματος στο χώρο και σε σχέση της μπάλας με αντικείμενα και ανθρώπους.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Το χτύπημα της μπάλας είναι μία πολύπλοκη άσκηση γι'αυτό τονίζουμε στα παιδιά ότι απαιτεί ακριβή συναρμογή συνεργασία των ματιών και των μυών τους. Επιμένουμε στην ανατροφοδότηση και κατανόηση. *Επίσης «ενθαρρύνετε την ελεύθερη κίνηση αιώρησης στις δραστηριότητες που αφορούν το χτύπημα»* (Buschner, 1994, σ. 46).

Παρέμβαση 14η: Οριζόντιο κτύπημα με τα δύο χέρια.

Οριζόντιο κτύπημα		Μάθημα 2 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Οριζόντιο κτύπημα της μπάλας με τα δύο χέρια.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά το οριζόντιο κτύπημα της μπάλας με δύο χέρια στο αρχικό και στοιχειώδες στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Σύντομη αναφορά στο οριζόντιο χτύπημα με μπαστούνι.	3΄		Σωστή λαβή: η δεξιά παλάμη είναι πάνω από την αριστερή (μοντέλο δεξιόχειρα) / το βλέμμα στην μπάλα. / Μεγάλη αιώρηση.
Χτυπά ένα μπαλόνι με ένα ελαφρύ μπαστούνι (όργανα που έχουν μακριές λαβές). * «Vals Suite N2» του Scostakovich.	6΄	Τα παιδιά είναι αραιωμένα στο χώρο και κρατούν ένα μπαλόνι και μία ποικιλία από όργανα που έχουν μακριές λαβές (μπαστούνια foam του baseball, πλαστικά ρόπαλα, πλαστικά σφυριά κ.ά.).	Κρατείστε το μπαλόνι στον αέρα. Το βλέμμα σας στην μπάλα. Κτυπήστε δυνατά. / Μεγάλη αιώρηση του μπαστουνιού.

Κύριο Μέρος			
Χτυπώ μια αιωρούμενη μπάλα με κοντές ρακέτες. * «All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.	6'	Στο μισό της ώρας αλλάζουμε μπάλες.	Γυρίστε πλάγια στην μπάλα (π.χ. ο δεξιόχειρας γυρίζει το αριστερό ημιμόριο του σώματος). Το βάρος πέφτει στο πίσω πόδι. Περιστρέψτε τα ισχία σας. Καθώς αιωρείστε μεταφέρετε πρώτα το βάρος του σώματός σας προς τα πίσω και μετά προς τα εμπρός.
Χτυπώ μια αιωρούμενη μπάλα: α) Προσπαθήσετε απλά να χτυπάτε την μπάλα. (Graham et al., 1993, p. 445). β) Κάντε τώρα ένα διαγωνισμό με τον εαυτό σας και την μπάλα. Πόσες συνεχόμενες φορές μπορείτε να χτυπήσετε την μπάλα χωρίς να αστοχήσετε; * «Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	7'	Στο χώρο έχουμε στερεώσει δύο σχοινιά ή στο δίχτυ του Βόλει (εικόνα 46), από τα οποία κρέμονται με κλωστή 10 αιωρούμενες μαλακές μικρές μπάλες. Κανόνες: Χτυπήστε τη μπάλα σταματήστε τη και μετά χτυπήστε τη ξανά. Πόσες φορές στη σειρά μπορείτε να το κάνετε αυτό;	Δουλέψτε για μια αποτελεσματική μετατόπιση του κέντρου βάρους. / Κάντε ένα μακρύ ολόκληρο τόξο σε οριζόντιο μοντέλο. / Τη στιγμή του χτυπήματος το βάρος είναι στο μπροστινό πόδι.

Εικόνα 46. Χτυπό μια αιωρούμενη μπάλα

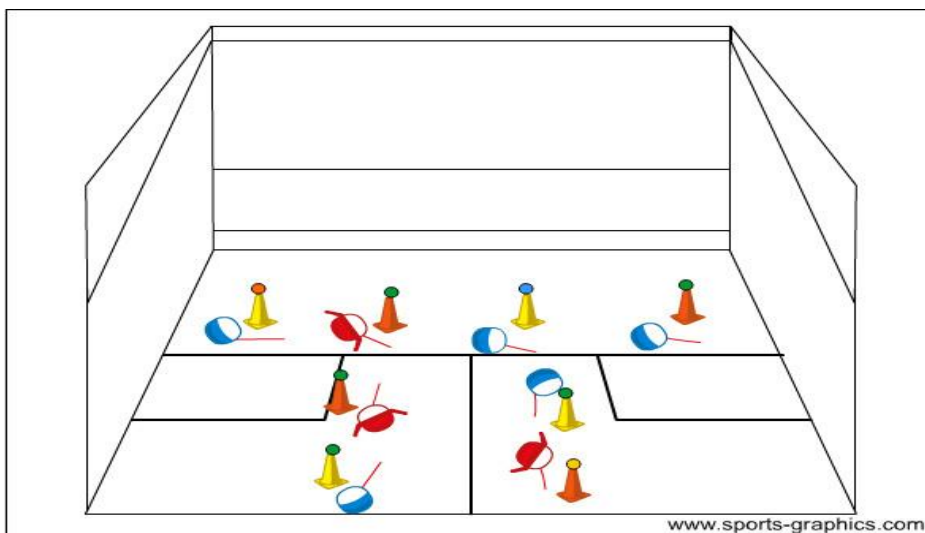


Χτυπό με μαστούνι την ακίνητη μπάλα που βρίσκετε πάνω σε κώνο (εικόνα 47, 48). * «Guillame Tell» Οβερτούρα από την ομώνυμη όπερα του Rossini.

7'

Το παιδί που χτυπά (batter) έχει στη διάθεσή του, 3-4 μπάλες. Τοποθετεί κάθε μπάλα στην κορυφή του κώνου και χτυπά. Το άλλο μαζεύει τις μπάλες και αλλάζουν.

Εικόνα 47. Χτυπό με μαστούνι την ακίνητη μπάλα



Σύνοψη

Παιχνίδι: Χτυπήστε τις μπάλες στους σταθμούς.
α) Στέλνω το μπαλόνι πάνω

8'

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε 3 ομάδες-σταθμούς.

α) Χτυπήστε το μπαλόνι με «τάπα» και στείλτε το

από το σχοινί.* β) Χτύπημα από κορυφή. γ) Χτύπημα μπαλονιού με ρακέτα. Κάθε παιδί έχει μια ρακέτα και ένα μπαλόνι. (Logsdon et al, 1994, σ. 170) * «Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.		β) Ο ένας χτυπά την μπάλα από την κορυφή και ο άλλος φέρνει την μπάλα πίσω και την τοποθετεί στην κορυφή για να εκτελέσει αυτός.	πάνω από το σχοινί.
Αξιολόγηση	3΄		Μπορείτε να πείτε τι χρειάζεται να κάνετε με τα πόδια, με το κορμί και τα χέρια όταν χτυπάτε την μπάλα; Σε ποια αθλήματα χρησιμοποιούμε το χτύπημα αυτό;
Σύνολο	40-45΄		

- **Εξοπλισμός:** Μπαλόνια, όργανα που έχουν μακριές λαβές (μπαστούνια foam του baseball, πλαστικά ρόπαλα, πλαστικά σφυριά κ.ά.), κώνους.

*Ψηλοί Ράβδοι στερεωμένοι σε τουβλάκια, κρατούν ψηλά ένα οριζόντιο σχοινί.

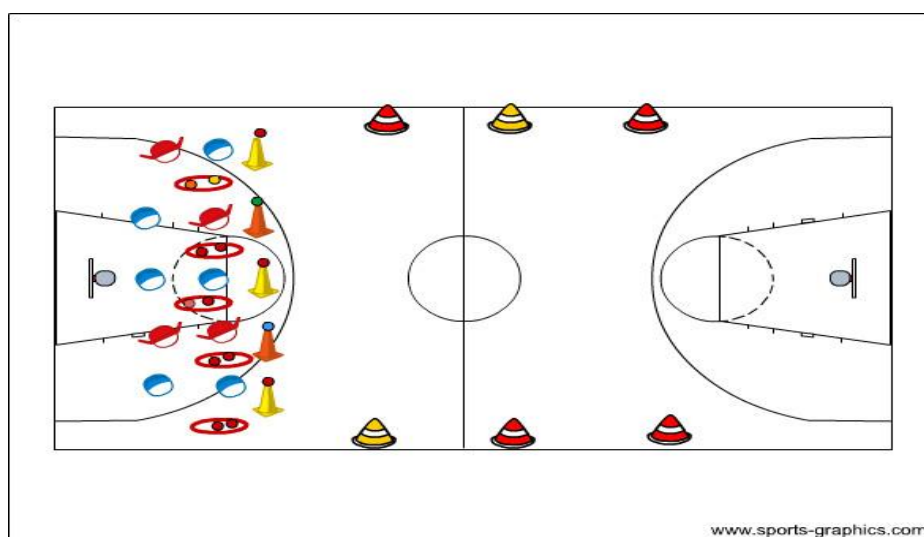
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν έρθει σε επαφή με τα σημεία κλειδιά της δεξιότητας.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Τονίστε ότι πρέπει να γίνει μεγάλη αιώρηση και ότι το όργανο έρχεται σε επαφή με την μπάλα όταν οι αγκώνες είναι σε έκταση τη στιγμή της μέγιστης ταχύτητας της αιώρησης. (Gallahue, 2002, σ. 276).

Παρέμβαση 15η: Οριζόντιου κτύπηματος με τα δύο χέρια.

Οριζόντιο κτύπημα		Μάθημα 3 ^ο	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Οριζόντιο κτύπημα της μπάλας με τα δύο χέρια.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αναφορά το οριζόντιο κτύπημα της μπάλας με δύο χέρια στο στοιχειώδη και ώριμο στάδιο της δεξιότητας.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Γίνετε αναφορά στα σημεία κλειδιά της δεξιότητας και επίδειξη.	2'		
Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ζευγάρια. (Buschner, 1994, σ. 122) * «Schonen Blaven Donan» op 314 του J. Strauss.	10'	Στο χώρο υπάρχουν, κοντά σε κάθε κώνο για κάθε ζευγάρι κάτω στο πάτωμα, δύο κομμάτια παράλληλα άσπρης ταινίας και λίγα εκατοστά μπροστά, μία μπλε ταινία. Η μπλε ταινία θα σας βοηθήσει να εξασκηθείτε στις θέσεις των ποδιών ση	α) Σταθείτε στις άσπρες γραμμές. Το πόδι που είναι κοντά στην μπλε γραμμή πατάει πάνω της όταν αιωρείται τα μπράτσα σας για το χτύπημα. Δοκιμάστε 5 φορές ο καθένας χωρίς μπαστούνι. β) Εκτείνετε τα χέρια σας μπροστά στρίψτε το στήθος ώστε να κοιτάτε τον τοίχο, κάντε το 10 φορές. γ) Πάρτε μπαστούνι

		στιγμή που αιωρείται το μπαστούνι.	και εξασκηθείτε 10 φορές.
Κύριο Μέρος			
Στη συνέχεια της παραπάνω άσκησης τοποθετούμε τον κώνο με μπάλα στην κορυφή, μπροστά από την μπλε γραμμή. * «Vals Maskarada» του Chatschaturjan.	6΄	Το ένα παιδί χτυπάει και το άλλο μαζεύει τις μπάλες. Μετά από 5 χτυπήματα αλλάζουν ρόλους.	Τοποθετήστε τα πόδια σωστά. / Στρίψτε το στήθος μπροστά. / Τεντώστε τα χέρια όταν χτυπάτε την μπάλα. / Επιμείνετε στη σωστή λαβή.
Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ζευγάρια. Χτύπημα με πλαστικό μπαστούνι σταθερής μπάλας για να πάει μακριά. Ο ένας χτυπά και ο άλλος μαζεύει και στη συνέχεια εκτελεί αυτός. (Graham et al., 1993, p. 444). *«Champagne polka» έργο 211 Johann. Strauss.	10΄	Κατά μήκους των γραμμών του γηπέδου του μπάσκετ βάζουμε τρεις στήλες από κώνους σε απόσταση 10 ποδιών μεταξύ τους. Στην κατά πλάτος γραμμή του μπάσκετ υπάρχουν ανάλογα με τα παιδιά κορυφές για τη στήριξη της μπάλας και ένα στεφάνι με τρεις μπάλες εικόνα 49.	Θυμηθείτε τα σημεία κλειδιά της δεξιότητας. / Να έρχεστε σε επαφή με την μπάλα στο σημείο της ολοκληρωμένης έκτασης των χεριών. (Gallahue, 2002, σ. 276). Πόσο μακριά μπορεί να πάει η μπάλα σας; Προσπαθήστε να ξεπεράσετε τον τρίτο κώνο.

Εικόνα 48. Χτύπημα μπάλας για να πάει μακριά



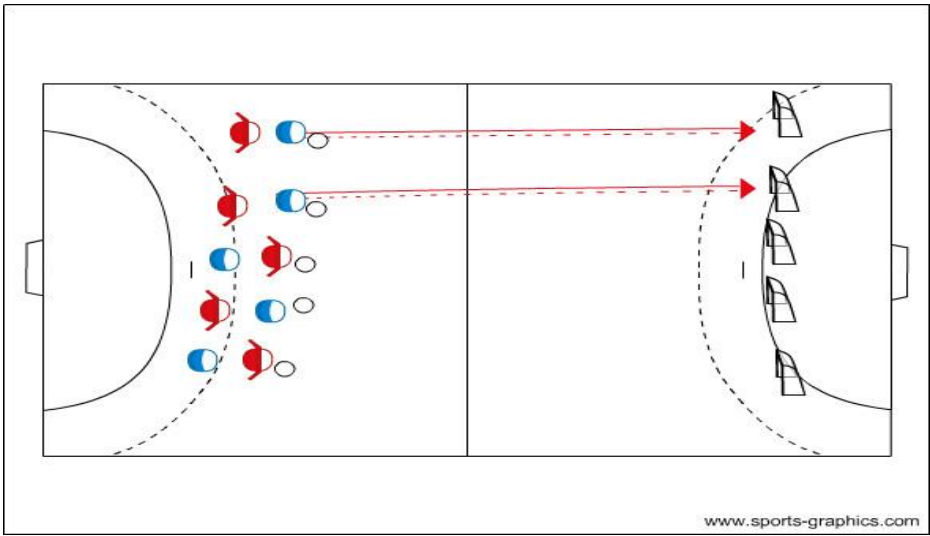
<p>Κατευθύνοντας ένα αντικείμενο με μπαστούνια. (Graham et al., 1993, p. 454).</p> <p>Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ζευγάρια και έχουν μια κορυφή ένα μπαστούνι και μια μπάλα. * «The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.</p>	8'	<p>Ο ένας χτυπάει την μπάλα 5 φορές στοχεύοντας τον σύντροφό του. Ο σύντροφος στέκετε αριστερά για 5 χτυπήματα στο κέντρο και μετά δεξιά. Αλλάζουν ρόλους.</p>	<p>Εξασκηθείτε στο να χτυπάτε την πάλα σε διαφορετικά μέρη. Προσπαθήστε να στοχεύετε τον σύντροφό σας έτσι ώστε να μην μετακινείτε πολύ για να πιάσει την μπάλα.</p>
<p>Παιχνίδι: Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια έχουν μια μπάλα 8-10 ιντσών και βάζουν στο πάτωμα ανάμεσους ένα αθλητικό σχοινί (Logsdon et al., 1994, σ. 161) *«All Turka» από τη σονάτα N11 για πιάνο του W. A. Mozart.</p>	5'	<p>α) Μπορείτε να ρίξετε απαλά την μπάλα ώστε αυτή να αναπηδήσει μπροστά από τον σύντροφο που θα την υποδεχτεί; (η αναπήδηση να γίνεται στο ύψος της μέσης).</p>	<p>β) Μπορείτε και οι δύο σύντροφοι να είστε tappers; Δείτε αν μπορείτε με το χτύπημα να στείλετε την μπάλα έτσι στον σύντροφό σας ώστε να μπορεί να τη χτυπήσει και αυτός. Πόσες φορές τα καταφέρατε;</p>

Σύνοψη			
Αξιολόγηση	2'		Το καθένα από τα χέρια το κορμί και τα πόδια κάνει κάτι μόνο του, ή προσπαθούμε να τα συγχρονίσουμε ομαλά;
Σύνολο	42- 45'		

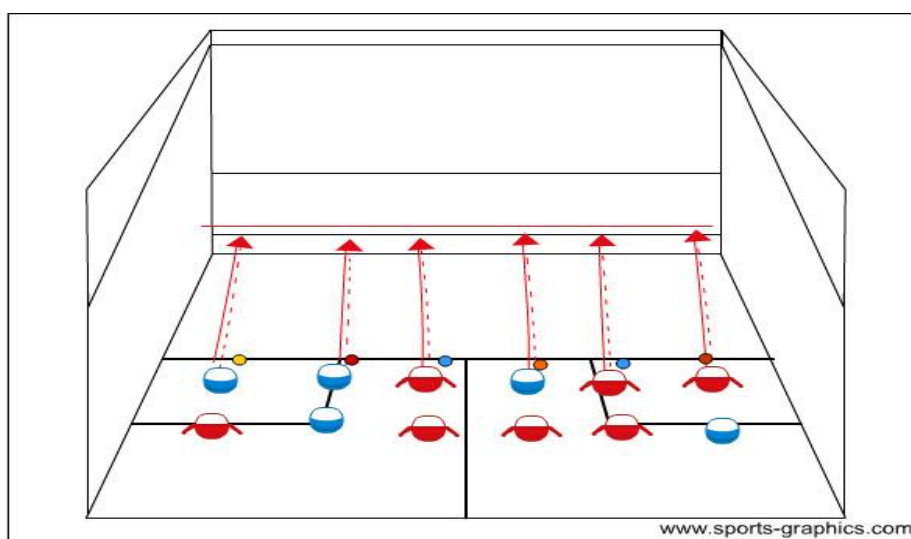
- **Εξοπλισμός:** Άσπρη και μπλε ταινία, κώνοι, μαλακές μικρές μπάλες μακριά όργανα για το χτύπημα όπως πλαστικά μπαστούνια πλαστικά ρόπαλα κά, πλαστικές ή σφουγγαρένιες μπάλες για το παιχνίδι.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Στο τέλος του μαθήματος θα έχουν εξασκηθεί στα βασικά σημεία της δεξιότητας, προσπαθώντας να συντονίσουν την διαδοχική και ρυθμική κίνηση των μυών τους για μια αιώρηση που θα δώσει ένα σωστό χτύπημα.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Ελέγξτε συχνά για τη σωστή λαβή και αν το βλέμμα είναι στην μπάλα, δουλέψτε για αποτελεσματική μετατόπιση του κέντρου βάρους, τονίστε την «μεγάλη αιώρηση» και τη συνέχεια της κίνησης μετά το χτύπημα προς την κατεύθυνση του στόχου (Gallahue, 2002, σ. 276).

Παρέμβαση 16η: Δεξιότητα κυλίσματος.

Μάθημα 1 ^ο		Κύλισμα	
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Κύλισμα της μπάλας στο έδαφος.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αφορά το κύλισμα της μπάλας κατά μήκους του εδάφους.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Σήμερα θα προσπαθήσουμε να μάθουμε κύλισμα της μπάλας. Επίδειξη κίνησης του κυλίσματος με διάφορους τρόπους από τον Κ.Φ.Α.	2΄	Ο καθηγητής Φ.Α κυλάει μεγάλες / μικρές μπάλες προς διάφορες κατευθύνσεις με δύο χέρια με ένα με ανοιχτά ή κλειστά πόδια.	
Κύριο Μέρος			
Στο χώρο έχουν τοποθετηθεί έξι μεγάλα πολύχρωμα κουτιά / στόχους κατά μήκους του τοίχου. Αντικριστά απέναντι έχουμε χωρήσει τα παιδιά σε έξι ομάδες / γραμμές. Ο πρώτος κάθε γραμμής έχει μια μπάλα θαλάσσης εικόνα 50.	8΄	Κυλήστε την μπάλα σας προς τα κουτιά. Δείξτε μας μερικούς τρόπους. Μαζέψτε την μπάλα και δώστε τη στο επόμενο.	Μπορείτε να κυλήσετε την μπάλα ώστε να παραμείνει κατά μήκος του εδάφους; Μπορείτε να κυλήσετε την μπάλα με τα δύο χέρια με το ένα χέρι με το άλλο χέρι; Αιώρηση της μπάλα από εμπρός πίσω και κάτω. Μπορείτε να κυλήσετε την μπάλα

			απαλά / δυνατά;
Εικόνα 49. Κυλήστε την μπάλα σας στους στόχους			
			
<p>Κατά μήκος και χαμηλά στον τοίχο τοποθετούμε λουρίδες από ανακλαστικό χαρτί, όπως αλουμινόχαρτο. Τα παιδιά έχουν την ίδια διάταξη στο χώρο και ο πρώτος κάθε σειράς κρατάει μία μπάλα πλαστική.</p>	8'	<p>Κυλήστε την μπάλα σας στον τοίχο τρέξτε να την πιάσετε με τα δύο χέρια και ξαναρίξτε, μετά δώστε την μπάλα στον συμμαθητή σας.</p>	<p>Μπορείτε να κυλήσετε την μπάλα ώστε να κάνει πολύ θόρυβο; Τρέξτε γρήγορα να πιάσετε την μπάλα.</p>

Εικόνα 50. Κυλήστε την μπάλα σας στον τοίχο



<p>Στο χώρο του γυμναστηρίου υπάρχουν περιμετρικά, διάφοροι στόχοι, μικρά μεγάλα κουτιά και κατά μήκος του τοίχου χαμηλά είναι τοποθετημένα διάφορα πολύχρωμα σχήματα εικόνα 51.</p>	6'	<p>Τα παιδιά περπατούν στο χώρο έχοντας μια μπάλα σφουγγαρένια. Με το σύνθημα κυλούν την μπάλα τους προς ένα κοντινό στόχο.</p>	<p>Δοκιμάστε να κυλίσετε την μπάλα στα πλάγια από το σώμα σας.</p>
<p>Τα παιδιά βρίσκονται παραταγμένα απέναντι από τον τοίχο έχοντας το καθένα την μπάλα του. Στον τοίχο χαμηλά βρίσκονται τοποθετημένα πολύχρωμα σχήματα.</p>	8'	<p>Κυλήστε την μπάλα δυνατά και αν βρείτε το στόχο (σχήμα) δοκιμάστε την επόμενη φορά κάνοντας δύο βήματα πίσω.</p>	<p>Δοκιμάστε με ανοιχτά πόδια / με κλειστά / με τεντωμένα στα γόνατα / στο πλάι από το σώμα. Ποιό είναι πιο εύκολο;</p>
<p>Σύνοψη</p>			
<p>Παιχνίδι: «Η μπάλα στο Τούνελ». Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλους με οχτώ παίκτες στον καθένα</p>	8'	<p>Ο κεντρικός παίκτης κυλάει την μπάλα και προσπαθεί να την περάσει μέσα από τα</p>	

και μέτωπο στο κέντρο του κύκλου. Οι παίκτες του κύκλου είναι όρθιοι και έχουν τα πόδια τους στη διάσταση, ενώ ο κεντρικός παίκτης βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου κρατώντας μια μπάλα πλαστική.		πόδια ή ανάμεσα από τους παίκτες. Αν η προσπάθεια είναι επιτυχημένη αλλάζει με τον παίκτη που ήταν πιο κοντά την μπάλα. Οι παίκτες του κύκλου μπορούν να εμποδίσουν τη μπάλα με τα χέρια τους, χωρίς όμως να κινήσουν τα πόδια τους.	
Αξιολόγηση	3'		Μπορέσατε να κυλίσετε με όλες τις μπάλες; Καταφέρατε να βρείτε τους στόχους; / Πως ήταν τα πόδια σας όταν κάνατε καλά κυλίσματα; / Τι κάνουν τα χέρια, ποια πορεία ακολουθούν;
Σύνολο	40'-45'		

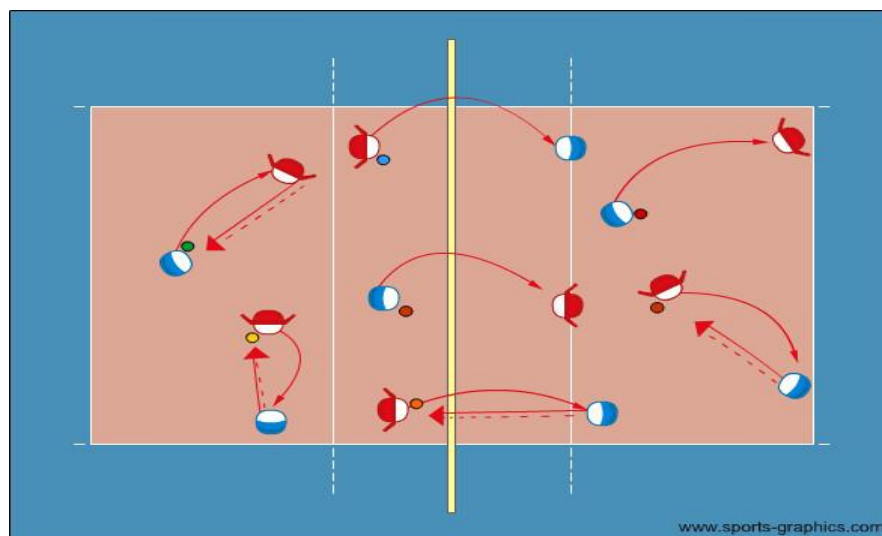
- **Εξοπλισμός:** Μπάλες θαλάσσης, σφουγγαρένιες μπάλες, πλαστικές μπάλες.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν εξερευνήσει τις παραλλαγές του κυλίσματος και θα έχουν εξασκηθεί στα βασικά σημεία της δεξιότητας προσπαθώντας να συντονίσουν την διαδοχική και ρυθμική κίνηση των μυών τους, που θα δώσει ένα σωστό κύλισμα.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Ελέγξτε συχνά για την αιώρηση και την τοποθέτηση της μπάλας στα πλάγια. Επιβραβεύστε τις καλές προσπάθειες.

Παρέμβαση 17η: Δεξιότητα κυλίσματος

Μάθημα 2 ^ο		Κύλισμα		
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....		
Τάξη:.....				
Τμήμα:.....				
Εκπαιδευτικός:.....				
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων.				
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.				
Βασική επιδίωξη: Κύλισμα της μπάλας στο έδαφος.				
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των "σημείων-κλειδιών" για σωστή εκτέλεση όσων αφορά το κύλισμα της μπάλας στο έδαφος και υπενθύμιση για τις δεξιότητες της ρίψης, της υποδοχής και του κλωσήματος.				
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης	
Εισαγωγή				
Γίνετε αναφορά στα σημεία κλειδιά της δεξιότητας του κυλίσματος και επίδειξη από τον Κ Φ. Α.	2'		Παίρνετε θέση έχοντας το ένα πόδι μπροστά. Αιωρείστε το χέρι προς τα πίσω καθώς μεταφέρετε το βάρος σας στο πίσω πόδι. Αφήστε την μπάλα να φύγει όταν περάσει το μπροστινό πόδι. Ακολουθήστε την κίνηση της μπάλα μετά την απελευθέρωση του προς τη κατεύθυνση του στόχου. Διατηρήστε το βλέμμα στην μπάλα.	
Κύλισμα σε ζώνες απόστασης. Τα παιδιά είναι	10'	Τοποθετούμε ευδιάκριτα αριθμημένους κώνους	Κίνηση σε όλο το σώμα. Προσπαθήστε να εφαρμόσετε όπως μπορείτε	

<p>παραταγμένα στη γραμμή του κυλίσματος.</p> <p>Κυλήστε την πλαστική μπάλα να ταξιδέψει στο έδαφος όσο το δυνατόν μακρύτερα. Θυμηθείτε τους αριθμούς που έφτασε η μπάλα. Προσπαθήστε 5 φορές.</p>		<p>σε απόσταση 10 πόδια ο ένας από τον άλλο, κατά μήκος του γυμναστηρίου.</p>	<p>ότι είπαμε πριν λίγο.</p>
<p>Κύριο Μέρος</p>			
<p>Θα προσπαθήσουμε τώρα να θυμηθούμε τη δεξιότητα της ρίψης. Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια και είναι αραιωμένα στο γενικό χώρο έχοντας μια σφουγγαρένια μπάλα. Το ένα παιδί πετάει και το άλλο υποδέχεται την μπάλα, στέλνοντας την όμως με κύλισμα, εικόνα 52.</p>	<p>8'</p>	<p>Ρίψτε την μπάλα στο σύντροφό σας, βάζοντας λιγότερη δύναμη / ταχύτητα από ότι στον τοίχο. Υποδεχθείτε την μπάλα σε θέση ετοιμότητας. Φέρτε το σώμα και τα χέρια σας ακριβώς μπροστά από την μπάλα. Κυλήστε την μπάλα έχοντας την παλάμη κάτω από την μπάλα προς το σύντροφό σας, έτσι ώστε το χέρι σας να δείχνει αυτόν.</p>	<p>Θυμηθείτε βάζουμε κίνηση σε όλο το σώμα. / Μεταβίβαση του βάρους από το πίσω στο μπροστινό πόδι. (Buschner, 1994, σσ. 32-33). Οι καλοί σύντροφοι προσπαθούν να στείλουν τη μπάλα στον σύντροφό τους. Στο τελείωμα της κάθε κίνησης το σώμα και το χέρι μας «δείχνουν» το σύντροφό μας.</p>

Εικόνα 51. Ρίψη υποδοχή



<p>Εξάσκηση στο κύλισμα και κλώτσημα.</p> <p>Χρησιμοποιούμε μια μπάλα πλαστική ή αύλειου χώρου για κάθε 2 μαθητές και 4-6 κώνους.</p>	8΄	<p>Το παιδί που κλωτσάει στέκετε δίπλα στον κώνο και το άλλο απέναντί του μακριά. Το άλλο παιδί υποδέχεται την μπάλα με τα χέρια ή με το σταμάτημα του ποδιού. Επιστρέφει την μπάλα με κύλισμα.</p>	<p>Δουλέψτε πολύ για να κλωτσήσετε την μπάλα μακριά και ίσια μπροστά, κάνοντας το πόδι που κλωτσάει να αιωρείται προς τον υποδοχέα. Θυμηθείτε, κάντε ένα μεγάλο βήμα μπροστά, βάζοντας το πόδι στήριξης στο πλάι της μπάλας. Κατά το κύλισμα τοποθετήστε την μπάλα στο πλάι του σώματός σας έχοντας το ένα πόδι μπροστά.</p>
Σύνοψη			
<p>Παιχνίδι: Παιχνίδι με το «καρναβάλι». Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι θα έχει τρία κουτάκια σόδα άδεια και</p>	10΄	<p>Ο ένας από τους δύο είναι ο άνθρωπος του καρναβαλιού. ο «καρναβάλος» και ο άλλος</p>	<p>Προσπαθήστε να ρίξετε με μια ρίψη και τα τρία κουτιά. Αν τα ρίξετε με την πρώτη έχετε άλλες δύο προσπάθειες. Η δουλειά</p>

μία σπόγγινη μπάλα.		διαγωνιζόμενος. Τα κουτάκια στήνονται στο έδαφος όπως θέλουν τα παιδιά, πχ δύο στη βάση και ένα στην κορυφή. ή τρία στη σειρά. Ο διαγωνιζόμενος απομακρύνεται και μπορεί να κάνει τρεις ρίψεις της μπάλας (με την παλάμη στο πάνω μέρος της μπάλας). Μετά αλλάζουν θέσεις.	του «καρνάβαλου» είναι να στήνει τα κουτάκια και να κυλάει την μπάλα προς το διαγωνιζόμενο. Σταθείτε αρκετά μακριά ώστε να μην είναι πολύ εύκολο.
Αξιολόγηση	3'		Θυμηθήκατε ξανά την ρίψη, την υποδοχή και το κλώτσημα; Το κύλισμα πως σας φάνηκε; Ποια δεξιότητα είναι πιο δύσκολη; Ποια σας αρέσει ποιο πολύ;
Σύνολο	40'-45'		

- **Εξοπλισμός:** Σφουγγαρένιες μπάλες, πλαστικές μπάλες ή αύλειου χώρου, κώνοι κουτάκια αναψυκτικών.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν εξασκηθεί στη δεξιότητα του κυλίσματος, ενώ ταυτόχρονα θα έχουν εξασκηθεί και ξαναθυμηθεί τις δεξιότητες της ρίψης, της υποδοχής και του κλωτσήματος.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Στη διάρκεια του μαθήματος τονίστε τα σημεία- κλειδιά των δεξιοτήτων. Μαθητές που εκτελούν το ώριμο στάδιο

αυτών μπορούν να βοηθήσουν σε μια καλή ανατροφοδότηση της εκτέλεσης της κίνησης (Pangrazi, 1999).

Παρέμβαση 18η: Δεξιότητα κυλίσματος

Μάθημα 3 ^ο			
Σχολείο:		Ημερομηνία:...../...../.....	
Τάξη:.....			
Τμήμα:.....			
Εκπαιδευτικός:.....			
Σκοπός: Ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού.			
Στόχος: Εκτέλεση βασικών Δεξιοτήτων χειρισμού σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.			
Βασική επιδίωξη: Επανάληψη στο οριζόντιο κτύπημα και στην ντρίμπλα.			
Επιμέρους επιδιώξεις: Κατανόηση των σημείων – κλειδιών για σωστή εκτέλεση όσων αφορά το οριζόντιο κτύπημα και στην ντρίμπλα.			
Περιεχόμενα	Χρόνος	Οργάνωση-Παραλαγές	Σημεία έμφασης
Εισαγωγή			
Γίνετε αναφορά στα σημεία κλειδιά της δεξιότητας της ντρίμπλας και του οριζόντιου κτυπήματος με μπάλα.	5´		Επίδειξη των δεξιοτήτων από τον Κ.Φ.Α ή από μαθητές που θυμούνται της δεξιότητες και επισήμανση στα σημεία κλειδιά κάθε δεξιότητας.
Παιχνίδι: «Ακολουθώ τον αρχηγό» Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ζευγάρια και κάθε ένα έχει μια μπάλα μπάσκετ. *«Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	6´	Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας είναι ο οδηγός – αρχηγός και θα ντριμπλάρει και με τα δύο χέρια .Αυτός που θα ακολουθεί θα πρέπει να παρακολουθεί με ποιο χέρι ντριμπλάρει ο αρχηγός και να χρησιμοποιεί και αυτός το	Εφαρμόστε ότι μπορείτε από αυτά που μάθατε στα μαθήματα της ντρίμπλας.

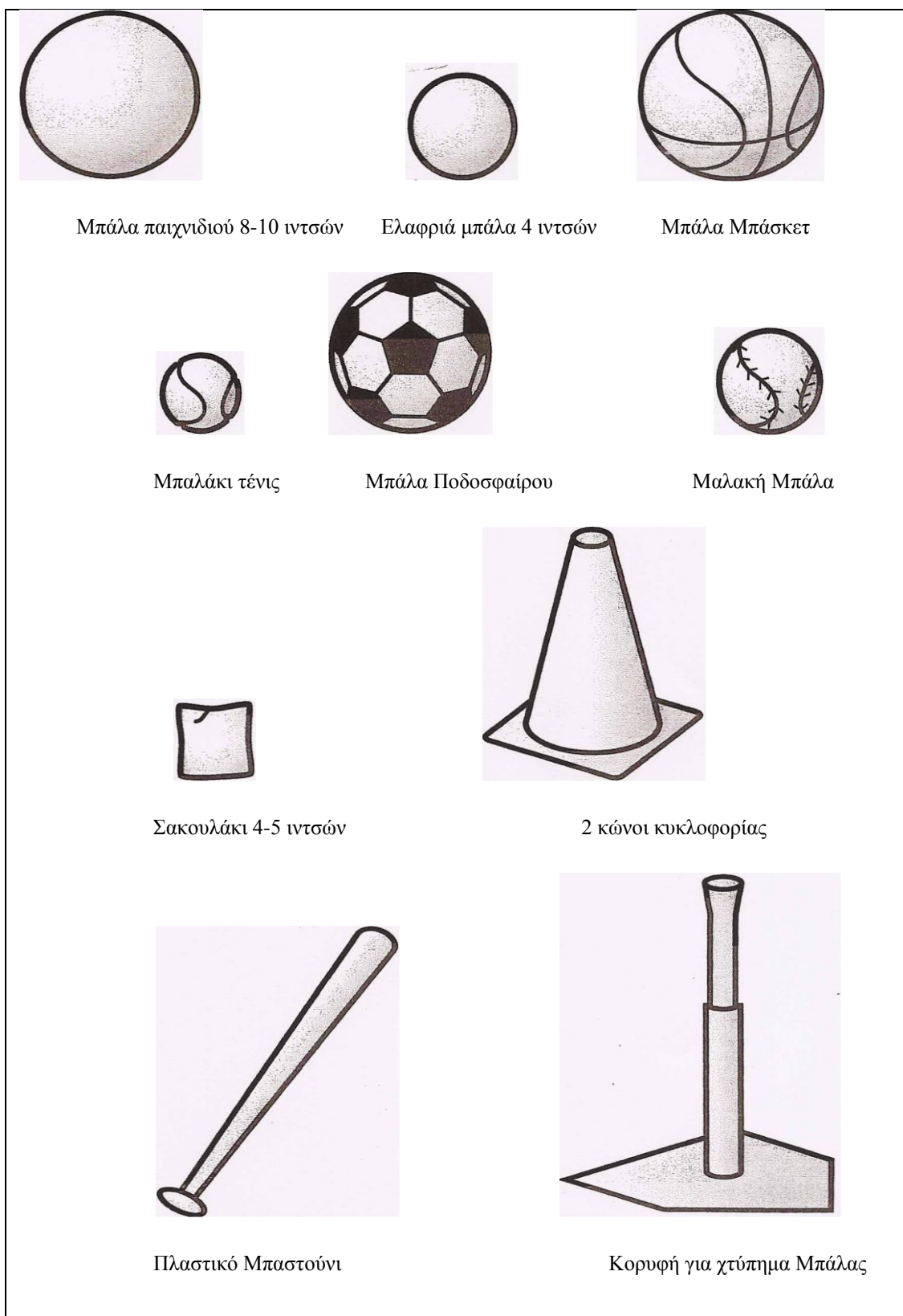
		ίδιο.	
Κύριο Μέρος			
Χωρίζουμε τον γενικό χώρο σε δύο μέρη-σταθμούς .Στο ένα μέρος κάνουμε ντριπλάρισμα γύρω από σταθερούς στόχους και στο άλλο εξάσκηση στο οριζόντιο κτύπημα χτυπώντας με μαστούνι την ακίνητη μπάλα που βρίσκετε πάνω σε κώνο. *«Guillame Tell» Οβερτούρα από την ομώνυμη όπερα του Rossini/«Can-Can» από την όπερα Orpheus in the Underworld του J. Offenbach.	10΄	Στήνουμε κώνους ή άλλα παρόμοια εμπόδια στο γενικό χώρο διαφοροποιώντας τις αποστάσεις. Ντριπλάρετε γύρω από τα εμπόδια ταξιδεύοντας στο χώρο. Στον άλλο σταθμό το παιδί που χτυπά (batter) έχει στη διάθεσή του, 3-4 μπάλες. Τοποθετεί κάθε μπάλα στην κορυφή του κώνου και χτυπά. Το άλλο μαζεύει τις μπάλες και αλλάζουν.	Σωστή λαβή: η δεξιά παλάμη είναι πάνω από την αριστερή (μοντέλο δεξιόχειρα) / το βλέμμα στην μπάλα. / Μεγάλη αιώρηση. Δουλέψτε για μια αποτελεσματική μετατόπιση του κέντρου βάρους. / Κάντε ένα μακρύ ολόκληρο τόξο σε οριζόντιο μοντέλο. / Τη στιγμή του χτυπήματος το βάρος είναι στο μπροστινό πόδι.
Παιχνίδι: «Ντριπλάρισμα γύρω από σταθερά εμπόδια». *«Vals Maskarada» του Chatschaturjan.	8΄	Χωρίστε το πάτωμα με χρωματιστή ταινία σε μια σειρά διαδρόμους. Χωρίστε τα παιδιά σε ομάδες-μια ομάδα σε κάθε διάδρομο.	Ένα παιδί της ομάδας θα είναι ο ντριμπλαδόρος και θα σταθεί στο ένα τέλος του διαδρόμου. Τα άλλα παιδιά θα τοποθετήσουν τους εαυτούς τους σε μία ζικ-ζακ διάταξη και θα είναι τα «εμπόδια». Ο ντριμπλαδόρος προσπαθεί να ντριμπλάρει σε όλο του μήκος του διαδρόμου,

			αποφεύγοντας τα εμπόδια και μένοντας μέσα στα όρια γραμμές του διαδρόμου. Τα «εμπόδια» προσπαθούν να του πάρουν τη μπάλα χωρίς να φύγουν από τον προσωπικό τους χώρο. Μπορούν να αγγίξουν μόνο την μπάλα όχι τον ντριμπλαδόρο.
Σύνοψη			
<p>Παιχνίδι: «Ντριμπλα - αγγίζω»</p> <p>Ντριμπλάρετε την μπάλα στο χώρο, αν σας ακουμπήσουν ή σας φύγει η μπάλα «παγώνετε» μέχρι να σας ξεπαγώσει κάποιος συμμαθητής σας. Τα στεφάνια που είναι στο χώρο είναι «σπίτια», που μπορείτε να σταθείτε για λίγο ασφαλείς, μετρώντας ως το 15. * The Spring» από The Four Seasons (1 μέρος) A. Vivaldi.</p>	6-8'	Κάθε μαθητής ντριμπλάρει μια μπάλα στο χώρο. Οι «αγγιχτές» είναι 4 παιδιά που φοράνε στη μέση τους μια χρωματιστή ζώνη για να ξεχωρίζουν.	Μόνο ένα παιδί σε κάθε στεφάνι. Οι «αγγιχτές» μπορούν να αγγίξουν όσα περισσότερα παιδιά μπορούν. Η δουλειά του είναι να παγώσουν όλη την τάξη.
Αξιολόγηση			Θυμηθήκατε τις δύο δεξιότητες; / Ποια είναι πιο εύκολη; Σε ποιιά τα καταφέρνετε ποιο

			καλά;
Σύνολο	40-45'		

- **Εξοπλισμός:** Μπάλες Μπάσκετ, κώνους, Μπαστούνια baseball, μπάλες baseball, στεφάνια, 4 χρωματιστές ζώνες.
- **Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:** Θα έχουν κάνει εξάσκηση στη δεξιότητα του οριζοντίου κτυπήματος και στην ντρίπλα.
- **Συμβουλή για τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής:** Αρχικά ενδιαφερθείτε για ένα-δύο, σημεία- κλειδιά εκτέλεσης της δεξιότητας, που εσείς κρίνετε κύρια. Αργότερα προσθέστε περισσότερα.

Εικόνα 52 Όργανα που χρησιμοποιήθηκαν test (Ulrich D. A., 2000)



Παράρτημα 8: Έντυπο επιδόσεων μαθητή Test of Gross Motor Development (TGMD, Ulrich, 2000)

ΕΝΤΥΠΟ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Τεστ Ανάπτυξης της Αδρής Κινητικότητας

Test of Gross Motor Development (TGMD, Ulrich, 2000)

ΟΝΟΜΑ:

ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΦΟΡΕΑΣ:.....

ΟΝΟΜΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ:.....

ΦΥΛΟ: Αγόρι Κορίτσι..... Τάξη.....

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1^η Εξέταση

	Ακατέργαστα σκορ %	Τυποποιημένα σκορ
Ημερομηνία Εξέτασης:		
Ημερομηνία Γέννησης:		
Χρονολογική Ηλικία:		

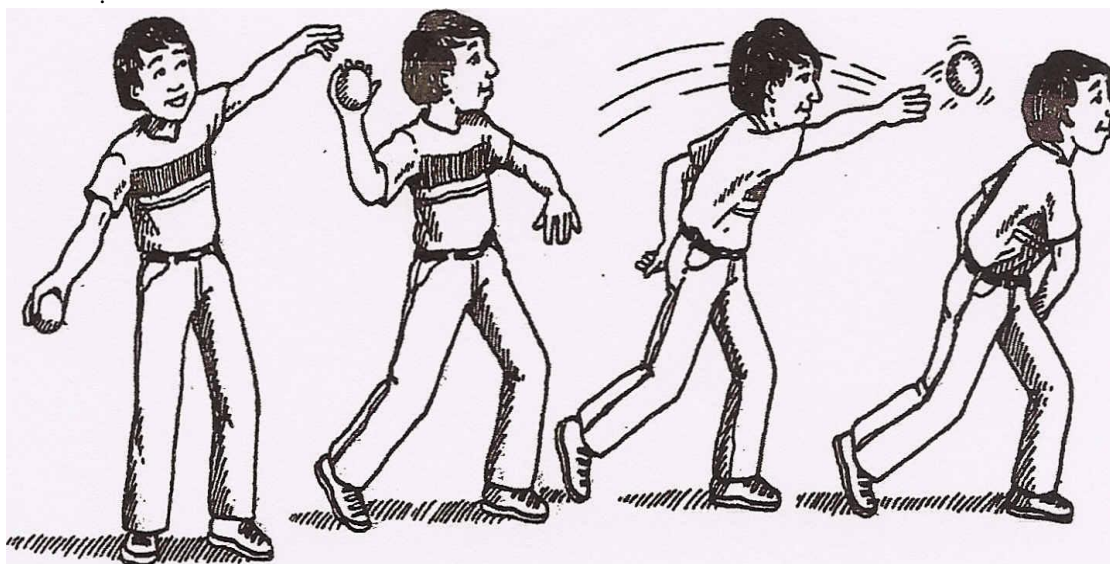
2^η Εξέταση

	Ακατέργαστα σκορ %	Τυποποιημένα σκορ
Ημερομηνία Εξέτασης:		
Χρονολογική Ηλικία:		

ΣΧΟΛΙΑ / ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

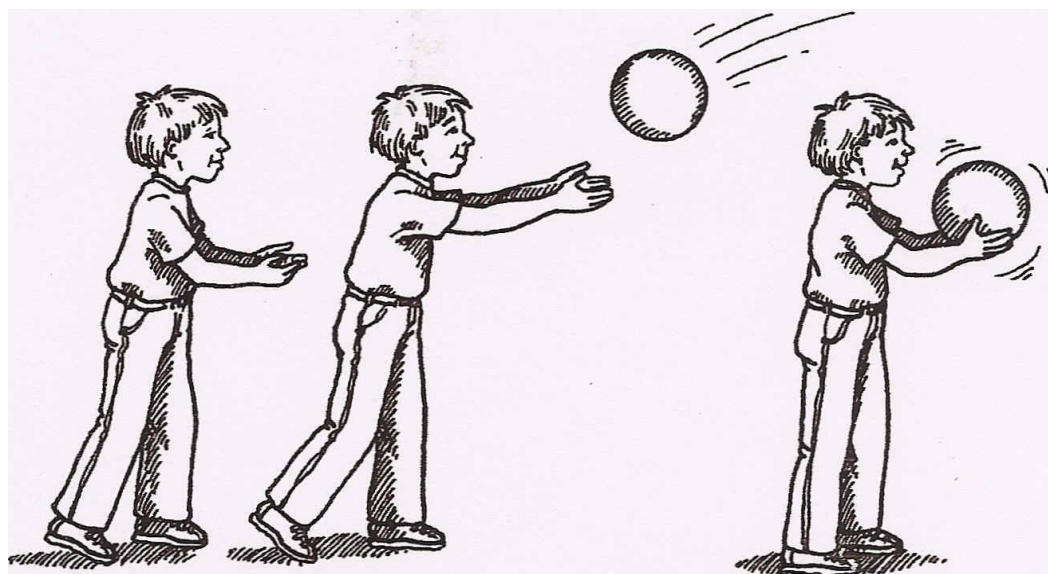
ΥΠΟΤΕΣΤ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Δεξιότητα Ρίψης	Υλικά	Οδηγίες	Κριτήρια εκτέλεσης	1 ^η	2 ^η	Τελικό σκορ
1. Ρίψη με την παλάμη στο πάνω μέρος της μπάλας.	Μια μπάλα του τένις, ένας τοίχος, ταινία και 20 πόδια καθαρός χώρος.	Προσαρμόστε ένα κομμάτι ταινία στο πάτωμα 20 πόδια μακριά από τον τοίχο. Βάλτε το παιδί να σταθεί πίσω από τη γραμμή της ταινίας με το πρόσωπο προς τον τοίχο. Πείτε στο παιδί να πετάξει τη μπάλα δυνατά προς τον τοίχο. Επαναλάβετε μια δεύτερη δοκιμή.	1. Το υψωμένο χέρι εισάγεται με την προς τα κάτω κίνηση του χεριού που θα ρίξει τη μπάλα.			
			2. Στρίβει το γοφό και τους ώμους σε ένα σημείο όπου η πλευρά που δεν συμμετέχει στη ρίψη να βλέπει τον τοίχο.			
			3. Το βάρος μεταφέρεται με το να κάνει ένα βήμα με το πόδι που είναι αντίθετο προς το χέρι που ρίχνει.			
			4. Αφού ελευθερωθεί η μπάλα το χέρι που ρίχνει μεταφέρεται διαγώνια προς τη μη προτιμώμενη πλευρά.			



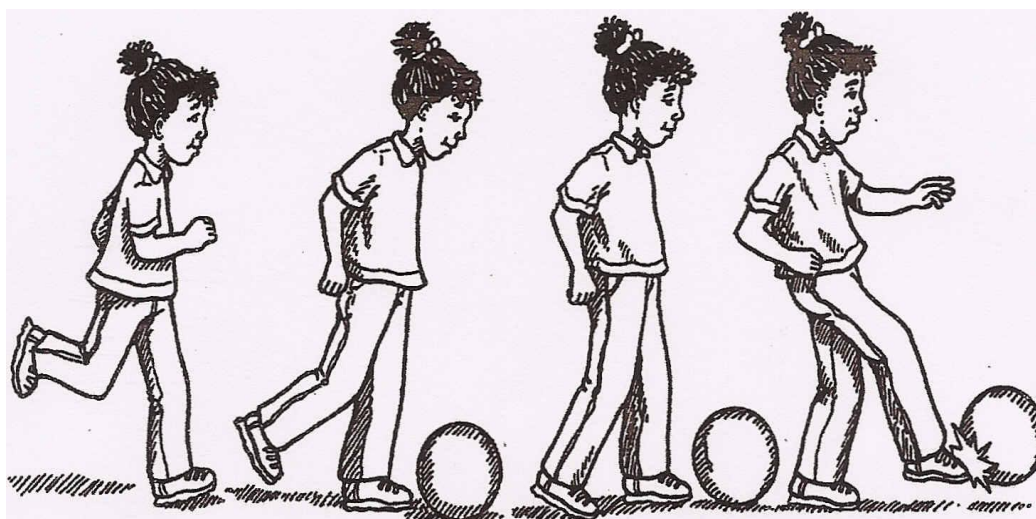
Εικόνα 53. Ρίψη με την παλάμη στο πάνω μέρος της μπάλας (Ulrich, 2000)

Δεξιότητα υποδοχής	Υλικά	Οδηγίες	Κριτήρια εκτέλεσης	1 ^η	2 ^η	Τελικό σκορ
Υποδοχή με δυο χέρια.	Μια πλαστική μπάλα 4 ιντσών, 15 πόδια καθαρού χώρου και ταινία.	Μαρκάρετε στο έδαφος δύο γραμμές με 15 πόδια απόσταση η μία από την άλλη. Το παιδί στέκεται στη μία γραμμή και αυτός που ρίχνει τη μπάλα στην άλλη. Ρίξτε τη μπάλα με την παλάμη κάτω από την μπάλα κατευθείαν στο παιδί σχηματίζοντας ένα μικρό τόξο και σημαδεύοντας το στήθος του. Πείτε στο παιδί να πιάσει τη μπάλα και με τα δύο χέρια. Μετρήστε μόνο εκείνες τις ρίψεις που βρίσκονται μεταξύ των ώμων και της ζώνης. Επαναλάβετε μια δεύτερη δοκιμή.	1. Φάση προετοιμασίας όπου τα χέρια βρίσκονται μπροστά από το σώμα και οι αγκώνες είναι χαλαροί.			
			2. Τα μπράτσα είναι εκτεταμένα ενώ πιάνουν τη μπάλα καθώς αυτή έρχεται.			
			3. Η μπάλα πιάνεται μόνο με τα χέρια.			



Εικόνα 54. Υποδοχή με δυο χέρια (Ulrich, 2000)

Δεξιότητα Λακτίσματα	Υλικά	Οδηγίες	Κριτήρια εκτέλεσης	1 ^η	2 ^η	Τελικό σκορ
Λάκτισμα	Μια πλαστική μπάλα, ή μια μπάλα παιχνιδιού ή μια ποδοσφαίρου 8-10 ίντσες, 30 πόδια καθαρό χώρο και ταινία.	Μαρκάρετε στο έδαφος μια γραμμή σε απόσταση 30 πόδια από ένα τοίχο και άλλη μία 20 πόδια από τον τοίχο. Τοποθετήστε τη μπάλα στην κορυφή ενός σακουλιού με σπόρους στη γραμμή που είναι πιο κοντά στον τοίχο. Πείτε στο παιδί να σταθεί στην άλλη γραμμή. Πείτε στο παιδί να τρέξει και να κλοτσήσει τη μπάλα δυνατά προς τον τοίχο. Επαναλάβετε μια δεύτερη δοκιμή.	1.Γρήγορη συνεχής προσέγγιση της μπάλα.			
			2.Μια μεγάλη δρασκελιά ή άλμα αμέσως πριν την επαφή με τη μπάλα.			
			3.Το πόδι που δεν κλωτσάει τοποθετείται λίγο πιο πίσω από την μπάλα.			
			4. Κλωτσάει τη μπάλα με το πάνω μέρος (κουτεπιέ) του προτεινόμενου ποδιού ή με την άκρη του ποδιού (δάχτυλα).			



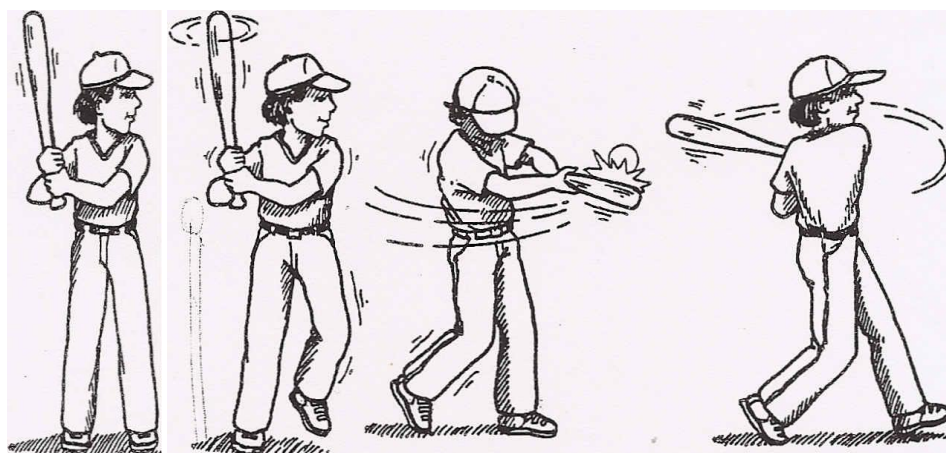
Εικόνα 55. Λάκτισμα (Ulrich, 2000).

Δεξιότητα ντριμπλας	Υλικά	Οδηγίες	Κριτήρια εκτέλεσης	1 ^η	2 ^η	Τελικό σκορ
Ντριμπλα σε σταθερή ή θέση.	Μια μπάλα παιχνιδιού 8-10 ιντσών για παιδιά ηλικίας 3-5 χρ., μια μπάλα του μπάσκετ για παιδιά ηλικίας 6-10 χρ. και μια πλατιά, σκληρή επιφάνεια.	Πείτε στα παιδιά να ντριμπλάρουν τη μπάλα τέσσερις φορές χωρίς να κινήσουν τα πόδια τους, χρησιμοποιώντας το ένα τους χέρι και μετά να σταματήσουν πιάνοντας τη μπάλα. Επαναλάβετε μια δεύτερη δοκιμή.	1.Έρχεται σε επαφή με τη μπάλα με το ένα χέρι περίπου στο ύψος της ζώνης.			
			2.Σπρώχνει τη μπάλα με τις άκρες των δαχτύλων (όχι με όλη την παλάμη).			
			3.Η μπάλα έρχεται σε επαφή με τη μπάλα μπροστά από το πόδι ή στο εξωτερικό μέρος του ποδιού της προτιμώμενης πλευράς.			
			4.Διατηρεί τον έλεγχο της μπάλας για τέσσερις συνεχόμενες αναπηδήσεις χωρίς να χρειάζεται να μετακινήσει τα πόδια για να την ανακτήσει.			



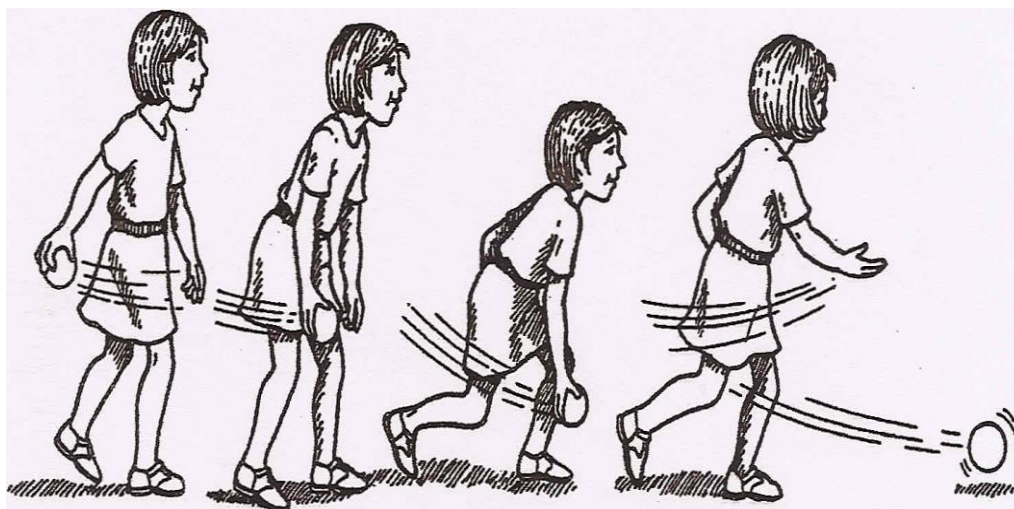
Εικόνα 56. Ντριμπλα σε σταθερή θέση (Ulrich, 2000)

Δεξιότητα	Υλικά	Οδηγίες	Κριτήρια εκτέλεσης	1 ^η	2 ^η	Τελικό σκορ
5.Χτύπημα ακίνητης μπάλας.	Μια ελαφριά μπάλα 4 ιντσών, ένα πλαστικό μπαστούни και μια κορυφή χτυπήματος.	Τοποθετήστε τη μπάλα στην κορυφή χτυπήματος, έτσι ώστε να βρίσκεται στο ύψος της μέσης του παιδιού. Επαναλάβετε μια δεύτερη δοκιμή.	1.Το κυρίαρχο χέρι γραπώνει το μπαστούни πάνω από το μη κυρίαρχο χέρι.			
			2.Η μη προτιμώμενη πλευρά του σώματος βλέπει προς τον φανταστικό παίχτη που ρίχνει τη μπάλα με τα πόδια σε παράλληλη θέση.			
			3.Περιστροφή γοφών και ώμου κατά την κίνηση.			
			4.Μεταφέρει το βάρος του σώματος στο μπροστινό πόδι.			
			5.Το μπαστούни έρχεται σε επαφή με τη μπάλα.			



Εικόνα 57. Χτύπημα ακίνητης μπάλας (Ulrich, 2000)

Δεξιότητα	Υλικά	Οδηγίες	Κριτήρια εκτέλεσης	1 ^η	2 ^η	Τελικό σκορ
6.Κύλισμα με την παλάμη κάτω από την μπάλα.	Μια μπάλα του τένις για παιδιά ηλικίας 3-6 χρ., μια μαλακιά μπάλα για παιδιά ηλικίας 7-10χρ., δύο κώνοι, ταινία και 25 πόδια καθαρού χώρου.	Τοποθετείστε τους δύο κώνους απέναντι σε ένα τοίχο, έτσι ώστε να βρίσκονται 4 πόδια μακριά. Προσαρμόστε ένα κομμάτι ταινία στο πάτωμα 20 πόδια μακριά από τον τοίχο. Πείτε στο παιδί να κυλήσει τη μπάλα δυνατά, ώστε να περάσει ανάμεσα στους κώνους. Επαναλάβετε μια δεύτερη δοκιμή.	1. Το προτεινόμενο χέρι κινείται (αιωρείται) κάτω και πίσω, φτάνοντας πίσω στον κορμό, ενώ το στήθος βλέπει τους κώνους.			
			2.Κάνει ένα μεγάλο βήμα μπροστά με το πόδι που είναι αντίθετο προς το προτιμώμενο χέρι προς τους κώνους.			
			3. Λυγίζει τα γόνατα προς το κάτω μέρος του σώματος.			
			4.Αφήνει τη μπάλα κοντά στο πάτωμα να κυλήσει έτσι ώστε η μπάλα να μην αναπηδήσει περισσότερο από 4 ίντσες.			



Εικόνα 58. Κύλισμα με την παλάμη κάτω από την μπάλα (Ulrich, 2000)